EDUARDO D. LEVÍN

AGRESIVIDAD y MALTRATO en el ámbito ESCOLAR

¿Una nueva modalidad vincular?

Editorial Biblos / Colección Respuestas

AGRESIVIDAD y MALTRATO en el ámbito ESCOLAR

¿Una nueva modalidad vincular?

EDUARDO D. LEVÍN

AGRESIVIDAD y MALTRATO en el ámbito ESCOLAR

¿Una nueva modalidad vincular?

Editorial Biblos / Colección Respuestas

Levín, Eduardo D.
Agresividad y maltrato en el ámbito escolar: ¿una nueva modalidad vincular? - 1ª ed. Buenos Aires: Biblos, 2012.
143 pp.; 23 x 16 cm.

ISBN 978-950-786-968-6

1. Violencia escolar. I. Título
CDD 371.782

Diseño de tapa: *Luciano Tirabassi U.*
Armado: *Ana Souza*

Pasaje José M. Giuffra 318, C1064ADD Buenos Aires
info@editorialbiblos.com / *www.editorialbiblos.com*
Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723
Impreso en la Argentina

Esta primera edición
se terminó de imprimir en Primera Clase,
California 1231, Buenos Aires,
República Argentina,
en enero de 2012.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

En esta última década, el ámbito educativo ha tenido que ir reformulando y adoptando nuevas estrategias de abordaje dada la incidencia que tienen las problemáticas provenientes del contexto sociocultural, económico y, en especial, del familiar.

La diversidad de fenómenos que han ido surgiendo requirieron de un análisis más exhaustivo sobre todas las variables que se ponen en juego en el campo de interacción social y que afectan, de manera directa, en el proceso educativo.

En la actualidad, hay una multiplicidad de factores que inciden en la dinámica escolar: las diferencias ideológicas y actitudinales dentro del propio plantel docente y directivo en materia de los criterios a adoptar ante los alumnos, la infiltración de las problemáticas "extraescolares" promovidas por la influencia de los contextos sociocultural y familiar, el replanto de los criterios de disciplina y la transmisión de valores.

Asimismo, es altamente observable la hipersensibilidad existente en los individuos, lo que los lleva a expresar el enojo y la disconformidad sin filtro ni escrúpulos, creando una serie de obstáculos y problemáticas que exceden los límites de la posibilidad de respuesta desde el ámbito escolar.

Este libro se propone introducir una serie de observables e interrogantes que atañen al conjunto de los factores incidentes en el proceso educativo, haciendo especial hincapié en los diversos modos de vínculos interpersonales que se ponen en juego en los diferentes estratos, sus efectos y consecuencias.

Se propondrá, asimismo, una serie de estrategias de abordaje que posibiliten la creación de herramientas propias, que favorezcan luego la adecuación de acuerdo con el contexto del establecimiento educativo.

1. VÍNCULOS INTERPERSONALES

1. ¿Qué son los vínculos interpersonales?

Todo ser viviente necesita interactuar con el otro por muy diversos motivos. A diferencia de los demás seres vivos, el humano requiere necesariamente de la presencia del semejante, es interdependiente, no puede comenzar a desplegar su vida sin la presencia y el sostén del otro.

Por medio de la presencia y la mirada contenedora del otro, uno puede empezar a desarrollarse y construir un camino dentro de su vida, de acuerdo con una multiplicidad de factores externos e internos, así como con la fundamental influencia de los diversos contextos en los cuales se encuentre inserto.

Comenzaremos introduciendo esta compleja temática con la siguiente definición:

> El desarrollo de las relaciones interpersonales en la niñez y adolescencia es un fenómeno complejo y multidimensional, especialmente sensible a las influencias de la edad, el género, la raza y el contexto sociohistórico. (Veccia, 2002)

Resulta imposible prescindir de la influencia del contexto, ya que uno está inserto en la cultura y en ella construye su ser. Ahora bien, ello no implica necesariamente que el individuo interactúe con el medio indefinidamente. Muy por el contrario, y de acuerdo con la novela familiar y social que vaya transitando y constituyéndolo, será más o menos permeable a la influencia y los intereses para con el medio que lo rodea.

De aquí es que podrían comprenderse las diversas actitudes que van adoptando los sujetos en materia del establecimiento de los vínculos interpersonales.

En otras palabras, según el medio cultural en el cual se halla inserto, los rasgos de personalidad predominantes, las experiencias adquiridas en el decurso de su vida, se definirán cómo y cuánto ese sujeto se vinculará con el afuera.

Los logros y las frustraciones adquiridos se irán entretejiendo en cada ser, constituyendo su tendencia predominante para con su medio.

2. La comunicación como pivote del vínculo

2.1. Comunicándonos

La comunicación es el medio por el cual tomamos contacto con los otros y ponemos en común nuestros pensamientos, deseos, inquietudes, emociones y sentimientos. Es el ápice del vínculo interpersonal ya que facilitaría un encuentro o, de llegar a estar obstaculizada, promoverá un desencuentro que llevará a la enajenación y el aislamiento.

¿Cómo es posible que, a pesar de los importantes avances tecnológicos, la comunicación sea cada vez más difícil y compleja de lograr?

No dejamos de asombrarnos de cómo, a pesar de la alta y sofisticada tecnología, cada día haya más tendencia a permanecer ensimismados y con una considerable actitud de indiferencia para con los otros.

Internet y la telefonía celular han crecido geométricamente. Gracias a ellas, entre otros factores, los tiempos se acortaron a milésimas de segundos. Las distancias comunicacionales prácticamente no existen. Sin embargo, si uno se pone a mirar a los otros –incluso a uno mismo–, sea viajando en un colectivo, o al pasar por un ciber, o en una reunión de un subgrupo de chicos, no se ve más que seres aislados que hacen cada uno lo suyo sin prestarle atención alguna al resto del entorno.

Daniel Lagache decía que la comunicación refiere a dos o varias personalidades comprometidas en una situación común y que luchan con las significaciones.

Es sumamente conocido el concepto que entre el emisor y el receptor habría una suerte de "filtro" que puede llegar a favorecer u

obstaculizar el *feedback*. Podemos aseverar, por ejemplo, que cuando hablo sé qué es lo que quiero transmitir. Sin embargo, no podría asegurar categóricamente que el receptor haya escuchado e interpretado fielmente ese mensaje transmitido.

Por otra parte, sabemos bien que la comunicación se logra no solamente por medio de la palabra. Muchas veces, incluso, las expresiones no verbales, esto es, los gestos, las actitudes y las conductas, la mirada, el silencio, pueden llegar a tener mucha mayor incidencia en el otro que las mismas palabras.

Un estudio sobre comunicación enmarca los diversos aspectos de la misma diciendo que, de la totalidad de un mensaje, solamente alrededor de un 7% presta atención al texto, 38% a cómo se les habla y 55% a lo que acompaña a la palabra.

Las posibles barreras que pueden llegar a surgir estarían vinculadas a:

1) aspectos ambientales (lugar, distracciones, incomodidad, ruidos);
2) aspectos verbales (idioma, modalidad de expresarse, códigos particulares, escasa claridad en la transmisión, dificultad de atención y concentración, interpretaciones erróneas, etc.), y
3) aspectos interpersonales (dificultades propias, prejuicios y preconceptos, apreciaciones subjetivas, conflictos o antecedentes previos, experiencias, emociones y afectos, etcétera).

¿Cómo se visualizaría todo esto en el ámbito escolar?

El docente transmite a sus alumnos un determinado concepto. La directora coordina una reunión con el plantel docente y señala una serie de aspectos a cumplimentarse. Una maestra se pone a conversar con otra, señalando determinada percepción sobre la conducta y la aplicación de un alumno. La secretaria vuelve a reiterar a la docente la urgencia de completar los registros de sus alumnos.

Ahora bien, ¿cómo uno puede asegurar que dichos mensajes hayan llegado bajo el modo y la intencionalidad propuestos por cada uno de ellos?

Habría aquí algunos primeros interrogantes: ¿cómo es transmitido?, ¿qué es transmitido?, ¿cuándo es transmitido?

La modalidad en la cual se transmite, el tiempo y el espacio en el que ocurre, el contenido y el grado de reiteración que posea el mensaje, sumado a los aspectos referidos a la estructura de la per-

sonalidad del propio individuo y su experiencia de recorrido de vida, influyen todos ellos en materia de éxito o fracaso para que la comunicación llegue a ser efectiva.

Se podría hablar de tres estilos de comunicación:

1) *Asertividad*. Personas abiertas a las opiniones ajenas, a las que dan la misma importancia que a las propias. Parten del respeto hacia los demás y hacia uno mismo, aceptando que la postura de los otros no tiene por qué coincidir con la propia y evitando los conflictos sin por ello dejar de expresar lo que se quiere de forma directa, abierta y honesta.
2) *Pasividad o no asertividad*. Personas que evitan mostrar sus sentimientos o pensamientos por temor a ser rechazados, incomprendidos o a ofender a otras personas. Infravaloran sus propias opiniones y necesidades, y dan un valor superior a las de los demás.
3) *Agresividad*. Personas que sobrevaloran sus opiniones y sentimientos personales, obviando o incluso despreciando los de los demás.

De alguna manera, y de acuerdo con el estilo predominante, los canales de comunicación se verán favorecidos u obstaculizados, más allá de la temática en sí que esté en juego.

Una diferencia fundamental estará puesta en la pregunta acerca de si uno desea comunicar para que el otro reciba y comprenda, o simplemente resulta ser un mero hecho de “descarga y catarsis”. Mucha gente necesita hablar más allá de cuánto interés pueda ello generar en el otro.

Si uno observa detenidamente algunos “diálogos”, se podrá visualizar fácilmente cómo el comentario de uno dispara el del otro de manera inmediata, más allá de que el primero haya o no finalizado su exposición.

A simple modo de ejemplo, si un individuo comienza contando una dificultad que tuvo en un trámite bancario y el otro de manera inmediata le comenta haber pasado algo similar o hasta peor en una determinada ocasión, la resultante será que ninguno de los dos ha escuchado al otro, salvo para evocar sus propias experiencias.

Habría en el ser humano una suerte de necesidad de descarga inmediata por medio de la expresión de los propios pensamientos,

sentimientos y experiencias, más allá de llegar a escuchar lo que el otro puede tener para decir.

Asimismo, los apresuramientos en responder, así como deducir lo que va a decir el otro, alejan la posibilidad de escucha y, por ende, de interacción legítima.

Otros temas que podríamos sumar aquí, además de la escucha ampliada, están referidos a llegar a tener la actitud y la predisposición de ser flexibles y no adoptar una conducta rígida o reticente, de evitar los preconceptos y prejuicios previos, así como poder tener presente y pensar qué es lo que el otro quiere verdaderamente comunicarnos.

En el ámbito escolar, los obstáculos que suelen generarse en el nivel comunicacional, y que evidentemente afectan directamente el adecuado establecimiento de un vínculo, son los siguientes:

- Entre la Dirección y un docente, por ejemplo, prejuzgando, no dando lugar a que puedan expresar su interés, priorizando intereses institucionales por sobre los personales, etcétera.
- Entre los mismos docentes, estereotipando o marcando franjas de separación entre los “antiguos” y los “nuevos”, realizando críticas de un tercero por los pasillos y siendo hipócritas ante la persona en cuestión, enredándose en aspectos netamente competitivos, fomentando la exclusión y la rivalidad, etcétera.
- Entre el docente y los alumnos, encasillando a determinados personajes dentro del aula, protegiendo a aquellos otros con quienes poseen mayor empatía, menospreciando saberes, efectuando preguntas “desubicadas” o intervenciones fuera de contexto, así como las cotidianas observaciones sobre el mal modo conductual que el alumno denota en la clase.

2.2. ¿Qué se pone en juego en el establecimiento de un vínculo?

Uno de los conceptos más trabajados y que, de alguna manera, resulta pivote en el establecimiento de un vínculo es el término “empatía”, que suele ser definido como una destreza básica de la comunicación interpersonal y de la inteligencia emocional, fundamental para comprender el mensaje del otro.

La esencia de la empatía es percibir lo que los otros sienten sin decirlo. Requiere saber interpretar las emociones ajenas, percibir las preocupaciones y los sentimientos ocultos del otro y responder a ellos.

En palabras simples, podríamos decir que la empatía es aquel sentimiento que facilitaría que dos o más personas puedan establecer un encuentro, sea mediante el diálogo o bien por algún otro medio de interacción.

Es el poder sentirse escuchado y contenido, así como percibir que existe interés y compenetración por ambas partes. En nuestro medio social también lo suelen definir y expresar con las palabras "tener onda" o "piel".

Aun así, la empatía –a diferencia de las expresiones populares mencionadas– tendría un nivel más elevado que un mero sentimiento de "piel" u "onda", pues se ponen en juego aspectos referidos a una construcción que se va llevando a cabo, y no solamente en un plano imaginario-fantasioso que se instaura entre dos personas.

Otro de los conceptos que se suman para que un vínculo interpersonal pueda llegar a establecerse es el referido a los "intereses" que ese vínculo promueve.

Podría enunciarse que mayormente debe existir algo que los una y los conduzca a querer interaccionar. Puede estar referido a objetivos precisos, situaciones particulares que se deben compartir, aspectos laborales, lazos afectivos, etcétera.

El ser humano necesita del establecimiento de vínculos interpersonales aunque no por ello siempre lo desea legítimamente. Como se mencionaba antes, es un ser social por naturaleza que requiere de la presencia y la mirada del otro. La evitación, el ensimismamiento y, en consecuencia, el aislamiento, conllevan a estados de desánimo y decaimiento que conducen indefectiblemente a la enfermedad.

Entonces, si este planteo lleva a enunciar que un vínculo interpersonal es trascendente, ¿por qué se suelen observar tantas situaciones de desencuentros, desilusiones y frustraciones, así como una gran variedad de obstáculos que se interponen entre las personas?

En primer lugar, cada uno va descubriendo al otro en el transcurso del tiempo y por medio de las experiencias que se van enlazando con él.

En segundo lugar, los objetivos que cada uno persigue pueden luego bifurcarse y hasta transformarse en antagonistas de

aquella motivación originaria. Es decir, aquello que en su origen los unió, con el correr del tiempo puede llegar a conducirlos a búsquedas y expectativas diferentes, promoviendo alejamiento y desinterés.

Y en tercer lugar, tanto los rasgos de la estructura de la personalidad como las diversas "crisis vitales" que uno va atravesando en el decurso de su vida gestan cambios subjetivos, prevalencias y preferencias que seguramente pueden diferir del objetivo originario.

La historia personal favorecerá u obstaculizará el encuentro con otro. Los rasgos de personalidad influenciarán en una mayor o menor apertura y entrega. La búsqueda personal específica, esto es, lo que uno necesita hallar en el otro, posibilitará u obstaculizará esa necesidad.

Desde la teoría de la comunicación, sabemos que existen un *emisor* y un *receptor*, así como, en referencia al mensaje, que éste no siempre suele llegar del mismo modo, intensidad e intencionalidad, como fue deseado y transmitido.

Podría decirse que entre emisor y receptor habría una suerte de "filtro" que a veces posibilita la fidelidad del mensaje, que llega a recibirse tal como se lo ha deseado transmitir, y otras muchas lo distorsiona, lo trastoca o lo impide sobremanera.

Dentro de la teoría proyectivista, Leopold Bellak (1996) planteaba que más que hablar de "percepción" deberíamos hablar de un concepto más específico que él ha denominado "apercepción". Este término proviene del latín y refiere a *ad-percipere*; indica un proceso mediante el cual "la nueva experiencia es asimilada y transformada por el residuo de la experiencia pasada de cualquier individuo, para formar un todo nuevo".

En otras palabras, aquí se plantea que nuestra percepción de la realidad está siendo influenciada por experiencias y que, de acuerdo con esas primeras experiencias en nuestra historia de vida, uno selecciona, recorta y dirige sus percepciones. Esto daría cuenta de, por ejemplo, por qué dos personas que ven determinado film pueden llegar a ver dos películas diferentes o, al menos, seguramente sienten cosas diferentes.

¿Por qué incluir aquí este concepto? Pues porque esta "distorsión" de la realidad que cada uno percibe es promotora de un sinfín de diferencias y obstáculos en materia de la consolidación de los vínculos interpersonales.

Cada uno suele tener diferencias perceptivas de una misma realidad compartida. Las grandes discusiones muchas veces suelen arrancar por diferencias de sensaciones o lecturas de una misma realidad compartida, comúnmente errónea y subjetiva.

En verdad la realidad es una, sólo que los sentimientos y los pensamientos difieren en cada sujeto en particular, "distorsionando" esa particular realidad percibida.

Uno puede haberse sentido ofendido por el modo en el cual el otro ha solicitado una tarea o ha expresado determinada idea. La manera como uno la ha sentido es definitivamente indiscutible. Lo que sí puede llegar a replantearse es el concepto mismo, la tarea a realizar, la idea expresada, etc., pero de ningún modo lo que cada uno ha percibido y sentido de y ante esa determinada situación.

Entonces, además de los conceptos de empatía y de los objetivos que reúnen a dos o más personas, ahora podemos sumar la existencia de una particular "barrera" –por así decirlo–; barrera que está estrechamente vinculada con el concepto de "apercepción" de esa realidad concomitante.

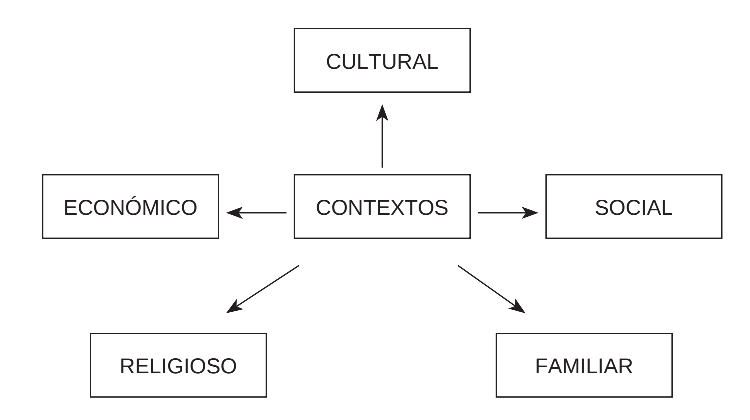
3. El individuo y sus contextos

El individuo está inserto y es afectado por diversos contextos, algunos que lo trascienden como sujeto, otros que lo van constituyendo como sujeto, y al mismo tiempo son conformados por su propio recorrido de vida.

La influencia de esos contextos hace a que cada sujeto vaya adoptando y ubicándose en una particular manera, tanto para sí mismo como para con su medio. La escala de valores que irá construyendo, consolidando y ordenando será influenciada por ellos.

Los valores, en definitiva, lo conducirán a una determinada manera de posicionarse ante los otros y ante su propia vida.

Para graficarlo de una manera esquemática, podríamos decir que, de acuerdo con el marco sociocultural en que se encuentre inmerso, su particular posición ideológica, su marco familiar y el cúmulo de experiencias y crisis vitales que vayan siendo atravesadas, cada individuo tendrá su particular construcción con sus prevalencias, rechazos y modos conductuales adquiridos.



Evidentemente no tendrán los mismos procedimientos y construcciones psíquicas un niño que ha nacido en un medio sociocultural que lo ha estimulado al estudio y lo ha habilitado a la exploración de la naturaleza viva, de aquel otro que a muy temprana edad ha ido acompañando a sus padres en la recolección de cartones, o que en su temprana infancia ha tenido que salir a pedir monedas o a vender algún producto en los medios de transporte público.

De igual manera, lo ideológico y lo religioso se pondrán en juego a la hora de favorecer u obstaculizar e inhibir diferentes elecciones conductuales acerca de su fortalecimiento como persona.

En este apartado haremos hincapié en una de las variables antes mencionadas: la que se refiere a la incidencia del marco familiar.

Veremos cómo el marco familiar incide e influye sobremanera en la consolidación de la estructura de su personalidad así como en su modalidad conductual e interaccional para con los otros.

Desde el contexto familiar. La familia como unidad o sistema conforma un campo privilegiado de observación e investigación para estudiar, comprender y analizar la interacción humana para con su entorno.

Allí se entretejen los lazos afectivos primarios, los modos de expresar emociones y afectos, el aprendizaje del lenguaje, la reconstrucción de los eslabones históricos que enmarcan un sentimiento de pertenencia y continuidad, entre otros tantos factores intervinientes. La familia constituye los cimientos del sujeto humano.

Cada uno lleva consigo un modelo de familia internalizado que trasciende muchas veces a la propia generación (Laing, 1971).

Al adentrarnos en la conceptualización del contexto familiar, visualizamos la amplitud que posee y la influencia que sostiene en materia de la elección de vida.

En verdad, requeriría un mayor y extenso análisis sobre las variables que son puestas en juego en la consolidación de una familia, así como los diferentes modos que, con el correr de estas décadas, se fueron sucediendo (separaciones, madres solteras, ausencia de un progenitor, familias ensambladas, etcétera).

El modelo familiar es, en sí mismo, un modelo afectado por las variables contextuales.

Cada familia responderá a una determinada dinámica que estará siendo influenciada tanto por las pautas socioculturales y económicas, como por la propia experiencia de vida. A partir de ese modelo, cada familia elabora su particular modo de funcionamiento y de distribución de roles de acuerdo con sus necesidades, lo que heredaron como modelo parental, la escala de valores y creencias, y con sus propias prioridades.

Tal conformación responderá a modelos conductuales adquiridos que, a modo de repetición, serán puestos en escena en su reproducción de vínculos interpersonales. Como bien señala Silvia Baeza (2000):

> Representamos papeles en un drama que nunca hemos visto ni leído, cuyo argumento no conocemos, cuya existencia podemos entrever, pero del que el comienzo y el fin están más allá de nuestras posibilidades actuales de imaginación y concepción.

Dentro de cada marco familiar existe lo que se denomina un “mito familiar”. Ello refiere, como señala Gregory Bateson (1980), a una serie de creencias sistematizadas y compartidas respecto de sus roles y vínculos, los cuales se actúan sin discusión alguna.

Para responder a las situaciones nuevas y desconocidas, la familia requiere de la capacidad de una adaptación activa, el tener reconocimiento de las necesidades propias y del otro, generar condiciones nuevas y modificar la realidad inmediata.

Cuando no se cuenta con estos recursos, por lo general suelen aparecer las crisis familiares que se corresponden frecuentemente con la

incapacidad del sistema de integrar el cambio y tener reglas muy rígidas. Como toda crisis, puede promover desestructuraciones así como oportunidades para alcanza un cambio. Ahora bien, para alcanzar una óptica más clara sobre la implicancia de la dinámica familiar, algunas de las preguntas posibles a formular pueden ser las siguientes:

1) ¿Quién ejerce la autoridad?
2) ¿Qué tareas corresponden a cada integrante según su género y edad?
3) ¿Cómo es la participación de cada miembro en la dinámica familiar?
4) ¿Quién provee las necesidades básicas?
5) ¿Qué códigos de comunicación están permitidos o habilitados sea mediante gestos, expresiones verbales, silencios; así como la "legitimización" de la expresión de sentimientos y emociones?
6) ¿Cuáles serían los modos comunicacionales predominantes?
7) ¿Cuál es la escala de valores y sus priorizaciones?
8) ¿Cómo es el manejo y la implementación de premios-castigos?

Tender al cuidado, favorecer el crecimiento, el desarrollo y la independencia de los hijos, así como la transmisión de valores y pautas socioculturales, son algunos de los objetivos básicos en toda constitución familiar. Sin embargo, ellos no siempre son aspectos valorados y resaltados dentro de la dinámica familiar.

En estas últimas décadas, dichos ejes se han ido complejizando a causa de las rupturas de paradigmas respecto del riguroso cumplimiento de la ley, la legitimidad de ésta y el adecuado ejercicio de la autoridad.

Asimismo, el aumento de divorcios, la existencia de familias uniparentales y la constitución de familias denominadas "ensambladas" fueron agregando nuevos desafíos, así como interrogantes, a la hora de determinar las pautas de convivencia y la consolidación de los valores prevalecientes.

La figura paterna fue adoptando diversos caminos acorde al nivel de compromiso que dominara dentro de la pareja, así como el lugar que se le adscribe en el marco familiar.

En numerosos casos es posible visualizar significativos conflictos que se suscitan, por ejemplo, a raíz del ingreso de un nuevo integrante de la pareja en calidad de "padrastro", "novio" o "novia".

La lucha por el poder y la autoridad va generando diferentes modos de accionar y modos de interacción con los otros. Los códigos propios se confrontan con los ya establecidos por el marco familiar originario, promoviendo numerosos encuentros y desencuentros a la hora de intervenir. Frases como *"No tenés derecho", "¿Quién te creés que sos?",* o bien *"¡Vos no sos mi padre!"*, son algunas de las expresiones más cotidianas que los hijos suelen dirigir intempestivamente al que perciben como "intruso".

¿Cómo se ve reflejado todo esto dentro de la dinámica escolar?

Indudablemente la familia conforma el modelo basal de todo tipo de posicionamiento e interacción en la vida de cada individuo.

Bien se sabe que la expresión "chicos buenos" o "chicos malos" en materia de disciplina escolar resulta verdaderamente desacertada. Podría decirse que hay chicos que están más o menos adaptados a las normas y pautas de convivencia, y que ello conlleva la adecuación, o la inadecuación, dentro del medio escolar y social.

De alguna manera, podemos afirmar que los que se denominan "chicos malos" –siempre y cuando no posean una determinada patología o sean víctimas de alguna adicción crónica– simplemente podrían estar repitiendo determinados esquemas conductuales familiares, producto de lo que viven a diario en sus hogares.

Sin embargo, no siempre los chicos son actuadores del escenario familiar. Hay veces en que, en oposición a ello, terminan siendo pasivos y sumisos, cayendo probablemente en ser las futuras víctimas de maltratadores.

Los rasgos de la estructura de la personalidad que se vayan construyendo se irán consolidando con el paso de los años de vida, prevaleciendo luego rasgos determinados que incidirán de manera directa en el establecimiento de los vínculos interpersonales.

Habrá algunos cuyas actitudes serán tendientes a la extroversión, mientras en otros serán más del orden de la inhibición. Así también, de acuerdo con el clima familiar reinante y el lugar que los padres vayan adscribiendo al saber y el estudio, ello luego se verá reflejado en acciones y reacciones que determinados chicos reproducirán con sus propios docentes.

El cumplimiento de las reglas de convivencia, la escala de valores, el manejo de los límites, así como la regularización y modalidad de utilización del premio-castigo, influyen de manera considerable en lo que luego se verá reflejado en el vínculo con sus pares, docentes y directivos.

A simple modo de ejemplo, si en su hogar el chico observa pasivamente cómo el padre maltrata verbal y/o físicamente a la madre, o bien ve cómo es maltratado su hermano, indudablemente tales escenas dejarán en él una impronta que afectará su modo de conducirse en los otros espacios sociales donde interaccione, principalmente la escuela.

Podrá suceder que repita las mismas actitudes de maltrato a modo de identificación al género, o quizá adopte más bien una actitud de alejamiento o ensimismamiento ante toda situación disruptiva.

Si bien deberíamos ahondar en una multiplicidad de aspectos que son puestos en juego, se priorizarían los siguientes items, los cuales incidirían en su modalidad de establecer el vínculo interpersonal:

1) El vínculo particular que está establecido entre los cónyuges (lugar del respeto, uso de ironías y desprecios, desautorizaciones y desacuerdos, maltratos y violencia, etcétera).
2) El lugar que el hijo ocupa dentro del imaginario de los padres (deseado-no deseado, mediador, salvador, reemplazando un hijo fallecido, etcétera).
3) Cómo es visualizado el hijo (débil, introvertido, necesitado, o bien irrespetuoso, maleducado, agresivo, etcétera).
4) La modalidad de marcación de límites así como quién es el que ejerce la autoridad predominante (quién suele ser el que demarca los límites y cómo lo efectúa, sea por medio del diálogo, gritos, peleas, castigos, amenazas, etcétera).
5) El cumplimiento o la transgresión de las normas de convivencia familiar por parte del hijo.

Evidentemente, el marco familiar es pivote de los modos conductuales de los hijos, pues ellos repiten modelos y posturas observados y vivenciados desde su subjetividad.

Desde el silencio y la complacencia hasta el desborde y la agresividad fortuita, existe una amplia gama de posibilidades que constituyen los caminos que el niño, luego adolescente, va adoptando en sus modos vinculares y sus vicisitudes.

4. El funcionamiento psíquico

Con el propósito de resumir y simplificar los conceptos principales sobre el suceder psíquico, esto es, lo que pasa dentro de nuestra

cabeza a nivel psíquico, intentaré introducir sucintamente las siguientes áreas:

1) a) Las tres instancias que nos gobiernan (lo que dentro del marco psicoanalítico se denomina *yo*, *superyó* y *ello*, así como *lo consciente*, *lo preconsciente* y *lo inconsciente*). b) Constructo de "personalidad".
2) Las emociones y los afectos.
3) Las fantasías y la realidad.

Las tres instancias psíquicas. El psicoanálisis ha construido dos modelos diferentes que se entrelazan. Esto es denominado como primera y segunda tópica (primera y segunda teoría del aparato psíquico). La primera tópica corresponde a lo consciente, lo preconsciente y lo inconsciente.

En palabras sencillas, puede decirse que lo consciente es todo aquello que es accesible de forma inmediata y a lo cual recurrimos a diario en las muy diversas vicisitudes de nuestra vida. Se lo suele asociar al concepto de percepción. Recibe las informaciones tanto del mundo externo como interno; el tiempo y el espacio siguen una lógica común. Desempeña un papel importante en la dinámica del conflicto (evitación de lo desagradable y regulación del placer) y de la cura (toma de conciencia) (Laplanche y Pontalis, 1996).

Lo preconsciente se refiere a todo aquello que no tiene un acceso inmediato, directo, y que requiere de una mayor búsqueda y concentración. El lenguaje estaría vinculado con él. Evitaría que los contenidos inconscientes pasen a la conciencia de manera directa. Lo preconsciente es lo que de cierta forma escapa a la conciencia. Sería como una especie de filtro que resguarda a uno mismo, por ejemplo, evitando preocupaciones perturbadoras que han quedado como resto, así como también todo aquello que fue consciente y es ubicado en el preconsciente.

Lo inconsciente es, por así decirlo, aquello que por diferentes motivos ha quedado alejado de nuestra conciencia, aunque muchas veces, a pesar de las resistencias, pugna por expresarse de alguna manera (contenidos reprimidos). En la segunda tópica, este término será empleado como adjetivo.

Del inconsciente se desprenden sus manifestaciones más significativas que son la elaboración de síntomas, los lapsus y los actos fa-

llidos, así como la producción onírica (por lo cual nuestro soñar tiene una multiplicidad de expresiones con imágenes y sonidos).

Entre medio de estas tres instancias se describen lo que se denomina “censuras”, que serían barreras que impiden que tengamos acceso directo entre cada una de ellas, muchas veces con el fin de evitarnos un mayor malestar.

Hasta aquí sería, de modo muy simple y básico, lo que refiere a la primera tópica.

La segunda refiere a las instancias que se denominan *yo*, *superyó* y *ello*.

Se dice que en el ello se encuentra el reservorio de energía psíquica (libido) y, básicamente, es impulsor de todo tipo de búsquedas vinculadas al placer y el displacer.

Aquí suele sumarse el concepto de pulsiones. De manera sumamente esquemática, entiéndase que se refiere a un proceso dinámico, que parte del campo de lo somático y busca disminuir su tensión a través de la obtención del placer-displacer. Es aquello que, por sus características, nunca termina de satisfacerse plenamente. En verdad, se trata de un término que por su complejidad requeriría ser desplegado con mayor profundidad; sin embargo, ello quedará pendiente para un próximo momento.

El superyó, por su parte, es aquella instancia conformada, podríamos decir, por dos partes fundamentales: por un lado, todo lo referente a las exigencias en miras al ideal que tenemos incorporado y, por el otro, todo aquello que actúa en nosotros como una suerte de punición, es decir, aquella parte de nuestro ser que constantemente “nos señala con el dedo” lo que debemos o no decir, sentir, llevar a cabo, etcétera.

Supuestamente nos contiene y nos cuida; sin embargo, lejos de ello, muchas veces hasta nos puede impedir ser y sentirnos verdaderamente libres, acceder al placer y el disfrute, e incluso conciliar el sueño.

El yo, por su parte, debe mediar entre ambas instancias, y es el que nos permite decidir, adaptarnos, dominarnos, darnos permisos, ayudarnos a ubicarnos tanto a solas como cuando estamos dentro de un entorno que nos rodea.

Esta muy esquemática conceptualización teórica sólo intenta introducir una pequeña parte de lo que, desde el psicoanálisis al menos, grafica el funcionamiento del psiquismo humano.

Sería sumamente complejo y extenso desplegar incluso la interacción y coexistencia que hay entre las dos tópicas, esto es, entre

estas dos modalidades de describir el suceder psíquico, por lo cual quedará la propuesta abierta para que se pueda seguir investigando sobre el tema.

Constructo de personalidad. ¿Qué es la personalidad? Podemos señalar inicialmente que hay muy diversas definiciones apoyadas en marcos teóricos diferentes, cada una de las cuales coloca el acento en un determinado aspecto. Algunas de las definiciones que se podrían esbozar aquí serían las siguientes. Para Jean-Claude Filloux, "es la configuración única que toma en el transcurso de la historia de un individuo […] Es el conjunto de los sistemas responsables de su conducta". Para Gordon Allport, "es la organización dinámica en el interior de los individuos de los sistemas psicofísicos que determinan los ajustes del individuo al medio circundante". Para Theodore Millon, "es un modelo complejo de características psicológicas profundas, que son generalmente inconscientes, que no se pueden erradicar, y se expresan automáticamente, en cada faceta del funcionamiento individual […] Sus rasgos emergen de una complicada matriz de disposiciones biológicas, del aprendizaje y la experiencia, y comprende y abarca el modelo distintivo individual de percibir, razonar y enfrentar las situaciones y a los otros" (Veccia, 1998). Por su parte, Teresa Veccia (2006) la define como "la organización única e idiosincrásica de cada sujeto, que le permite interactuar con los otros, y que se ve influenciada permanentemente por los entornos en los que dicho sujeto se desarrolla".

Sea cual fuere la posición teórica a la cual uno adhiera, lo cierto es que todas refieren –en alguna u otra medida– a un concepto que describe al ser humano como ser único y al cual, por diferentes estímulos y contextos, se va conformando.

La personalidad no es estática. Por el contrario, se va amalgamando al contexto y las experiencias de vida. Si bien habría una estructura fundante, son el transcurso de los años y los modos de interaccionar con el mundo los que van definiendo ese ser único.

Cuando hablamos de "rasgos de personalidad", nos estamos refiriendo a aquellos rasgos que prevalecen y constituyen su modo de ser en el mundo. Podríamos insinuar que los "rasgos" serían universales (extroversión, timidez, etc.); sin embargo, su preponderancia y su modo de expresarse los harán particulares.

La dinámica y la estructura de la personalidad refieren a cómo el sujeto va conformándose y construyendo su propia identidad y su

particular modo de establecer vínculos interpersonales y vínculos con sus objetos.

Plantear la personalidad dentro del contexto que este libro desea abarcar, permitiría luego tener presente cuánta influencia tendrá en materia de la interacción y el manejo de sus impulsos y emociones dentro del contexto en el cual el individuo se encuentre inserto.

Las emociones y los afectos. Este tema es fundamental para entender lo que acompaña a nuestros pensamientos y acciones. En palabras simples, las emociones y los afectos son conformados desde el comienzo de la vida, partiendo desde el mismo sostén que la madre hace para con el recién nacido. Es por medio del afecto como el niño puede crecer y desplegarse en su entorno.

El placer y el displacer se ponen en juego en el inicio de la vida. La primera experiencia que el bebé obtiene al contactarse con el medio externo es acompañada por una inspiración profunda manifestada en llanto. Ante el impacto recibido, el acercamiento materno y el comenzar a promoverle saciedad por medio de la leche configurarán lo que se conoce como primera experiencia de satisfacción.

A partir de entonces, el pequeño irá conociendo y construyendo su propio mundo, inmerso en la dualidad placer/displacer, generando una serie de sensaciones y sentimientos que se irán consolidando en su ser.

Así como el contacto con la piel cálida de la madre, la fortaleza del olfato que suma sensaciones y la posibilidad de obtener un momentáneo estado de equilibrio, también la “mirada” jugará un papel preponderante en su propia conformación como sujeto. La “mirada” sostiene, contiene, comprende, da sentido a uno como ser en el mundo. Podemos imaginar cuán esencial será luego para el decurso de la vida. Se verá plasmada luego en la comunicación, en la interacción con otros, en la propia imagen que nos devuelve el espejo. Será, en definitiva, aquel anclaje que nos permitirá “ser”.

A esta esquemática presentación de ideas sobre la psiquis, convendría sumar la diferenciación entre lo que comúnmente referimos como “ansiedad” y “angustia”.

Utilizando palabras simples, podríamos señalar que la ansiedad se corresponde a un estado de alteración tal que, de acuerdo con su motivo, resultará de mayor o menor intensidad así como de difícil o fácil manejo y control.

La ansiedad siempre estará vinculada a la proximidad de una situación futura, mediata o inmediata. Suele ser acompañada por una serie de manifestaciones somáticas, cuya intensidad y complejidad estarán íntimamente vinculadas al tipo de situación por vivir y a los rasgos de personalidad que presente.

La ansiedad que provoca el momento previo a un estudio médico, un encuentro con alguna persona particular o una situación de sumo nivel tensional afectará todo el organismo, así como su modo de actuar en ese momento.

En verdad uno puede llegar a estar "ansioso" por un evento trascendente que desea vivir, así como podrá estarlo previamente a una situación de entrevista laboral.

En cambio, la angustia es un estado de vacío, de silencio, en el cual fundamentalmente no hay palabras, sólo un agujero. Es una señal de alarma, de que algo no ha podido ser procesado (simbolizado) debidamente, e irrumpe en un estado de confusión y silencio.

La angustia suele expresarse en partes del cuerpo más localizadas. La opresión, el "nudo en la garganta", el decaimiento general con sensaciones de pérdida, muchas veces confundible con el estado de tristeza, acompañan un silencio diferente, y no hay nada que lo calme, se alivie y lo haga desvanecer.

Comúnmente suele decirse: "Estoy angustiado". Sin embargo, ello no suele ser así. Puede encontrarse ansioso, con dolor psíquico, tristeza, incertidumbre, pero la angustia es algo más que todo ello.

En verdad, cuando uno puede identificar el motivo de su malestar, difícilmente pueda ser la llave directa que aliviaría la angustia.

Por su parte, las crisis de angustia pueden conllevar cuadros de alteración psíquica, como los distintos tipos de fobias (incluso lo que actualmente se denomina "ataque de pánico").

Distinta es la tristeza, sentimiento que se puede llegar a confundir con la angustia pero que, sin embargo, no llega a percibirse como un "agujero en el alma". Es un estado de decaimiento aunque identificable con una situación o elemento particular. Sobre la angustia, en cambio, muchas veces se desconoce su origen así como su persistencia.

En posteriores capítulos, al introducirnos sobre los vínculos interpersonales y el maltrato, mencionaremos algunas manifestaciones emocionales predominantes. Entre ellas, deberíamos hacer hincapié en el concepto "agresividad".

La agresividad es producto de un alto nivel de energía que tiende a desplegarse hacia el afuera (agresión física, verbal o actitudinal) o bien incluso haciendo implosión dentro del propio organismo (síntomas y enfermedades). En realidad, toda manifestación agresiva tiende a dañar a otro y, en consecuencia, a uno mismo.

Las tendencias hostiles tienden a expresarse en alguna u otra medida. La autoagresión será uno de los pivotes para analizar lo punitivo que hay en uno mismo, sea enfermando o bien utilizando la autocrítica y las manifestaciones melancólicas.

Si la idealización es un modo de lectura de la realidad subjetiva, la confrontación con la realidad objetiva tiende a manifestarse por medio de otras emociones y sentimientos.

Podríamos esbozar la idea de que uno no ve sino lo que puede ver. Cuando algo que esperamos y deseamos que ocurra finalmente no llega a concretarse, puede surgir el sentimiento de desilusión. La desilusión se enlaza con otro sentimiento que es la frustración. Al percibirse, uno puede bien aceptarlo dolorosamente, o bien intensificar otros sentimientos que luego se convertirían en hostilidad.

Si la desilusión puede conducir al sentimiento de frustración y éste a su vez al enojo, el modo en que todo ello se llegue a expresar estará supeditado al esquema triangular ya señalado, es decir, dependiente de la estructura de la personalidad, la reiteración del sentimiento de frustración en el tiempo y la influencia del contexto en el cual ocurre.

Las fantasías y la realidad. Un último concepto a introducir de modo esquemático, sumando a lo que veníamos esbozando sobre ilusión/desilusión, es el que refiere al campo de la imaginación y la producción de fantasías.

Por medio de la fantasía vamos tejiendo nuestros vínculos con la realidad y el entorno. Son aquellas ensoñaciones que nos permiten ensayar, una y otra vez, conductas y actitudes para con el mundo que nos rodea o bien en referencia a nuestro propio mundo interno.

La fantasía puede tanto adelantarse a los hechos (imaginándonos una situación dada) o bien reconstruir de múltiples formas lo que pudo haber sido en un momento anterior.

Puede bien ser aquello que anhelamos o bien con dolor seguimos recordando. Construye imaginariamente lo que nos gustaría que aconteciera en nuestras vidas, nos alejaría de alguna realidad do-

lorosa y hasta imposible, y nos otorgaría cierta cuota de placer sin límites.

La fantasía, podríamos resumir, es aquel guión imaginario que construye el sujeto, independientemente de su lazo con la realidad. Existen fantasías conscientes y fantasías inconscientes. Evidentemente existirán fantasías confesables así como otras muchas que uno guardará cual tesoro en su propio mundo interior. Tendrán un papel preponderante en la interrelación con el mundo.

Reiteradas veces podemos descubrir cómo en un momento dado nos "colgamos" y nos sumergimos en esa "navegación virtual" sin saber siquiera por dónde estamos yendo. El encadenamiento de imágenes, que pueden o no ser conexas, nos extrae del contexto y del tiempo, llevándonos a lugares inesperados. Es como cuando muchas veces solemos decir: "Me quedé con la mente en blanco", o "estoy pensando en nada".

En verdad, constantemente estamos produciendo imágenes de escenas sobre lo que nos pasó, lo que nos está pasando, así como lo que tendremos que atravesar en un futuro inmediato. Son, por decirlo de manera simple, las "películas" que nos armamos ante cada situación que requirió o bien requiere de una decisión y una posterior acción.

Esto se pone en juego tanto en lo estrictamente personal (propia imagen, padecimientos, dolores, etc.) como en lo "público" (encuentros con un otro en entrevistas o salidas, en lo que se dijo o no se dijo, etc.). Podríamos decir que frecuentemente las fantasías nos ayudan a planificar y esclarecer lo que deseamos alcanzar, mientras que otras tantas sólo nos remueven hechos transcurridos o errores que se han llegado a suceder en un determinado accionar sin, por supuesto, estimular una salida satisfactoria.

Muchas de estas producciones imaginarias terminarán incluyéndose luego dentro de la producción onírica (el soñar) y serán manifestadas, de manera original o deformada, en aquellos puntos que han quedado sin resolver.

Esta sintética descripción del plano de la fantasía nos servirá para abordar con mayor exactitud lo que verdaderamente ocurre cuando de vínculos interpersonales se trata.

Lo que pensamos sin decirlo, lo que sentimos cuando nos han hablado mal, lo que percibimos de nosotros mismos viéndonos agradables o desagradables, lo que esperamos del accionar del otro, sus respuestas o su indiferencia, etc., son todas creaciones imaginarias que,

reitero, pueden tanto contribuir como obstaculizar el vínculo establecido o el que al menos se intenta entablar.

Las experiencias de los primeros años de vida y los rasgos de personalidad, así como la influencia de los contextos en los cuales el sujeto se halla inserto, confluyen en esto que intentamos introducir y es lo referido al porqué del maltrato y la agresividad como modos de interacción entre pares.

5. Vinculación con la dinámica escolar

Todos estos conceptos descriptos, como dijimos, son puestos en juego dentro de todo vínculo interpersonal. ¿Cómo? Lo graficaremos con los siguientes ejemplos.

Imaginemos una situación conformada por una docente y sus alumnos: ellos no "hacen caso" a lo que la docente les está pidiendo. Hay mucho "alboroto" dentro del aula y algunos no obedecen las órdenes de "terminar de molestar", ubicarse en sus asientos y prestar la debida atención.

Veamos, en este caso, lo que podría estar aconteciendo desde el propio docente. ¿Qué aspectos generales podrían ser puestos en juego?

a) La estructura de personalidad y los propios rasgos que hacen que ella pueda ser más o menos reactiva, se exprese ante ellos de una determinada forma (tipo de léxico, ironía, gritos), muestre capacidad de espera, control, firmeza, etcétera.
b) Sus experiencias anteriores y la reiteración de situaciones similares a la que acontece en ese momento. De acuerdo con ellas, su reacción será de diferente modo.
c) Sus fantasías y pensamientos latentes, esto es, qué pensará y sentirá mientras ocurre ese "desorden" (*"No puedo más, me quiero ir, los voy a matar, me tienen cansada, no sé más qué hacer"*, etcétera).
d) En interacción con los puntos anteriores, su nivel (umbral) de tolerancia, el cual varía de acuerdo con su experiencia de vida, la situación personal en la que se encuentre, la frecuencia que tienen dichas alteraciones en el aula, etcétera.
e) Su capacidad de autocrítica (*"En qué me estoy equivocando"* o bien *"me excede"*) o su tendencia de poner afuera (proyectar) los conflictos que subyacen en el aula, expresando quejas so-

bre el grupo de revoltosos que le ha tocado este año, el sistema escolar y la falta de pautas claras desde la cúpula directiva, etcétera.

f) Sus temores latentes, principalmente en el hecho de llegar a ser "descubierta" por los demás (docentes, secretaría, personal directivo e incluso los mismos chicos) por su "falta de dominio y autoridad" en el aula.
g) Ante situaciones desbordantes continuas, llegar al replanteo de su elección profesional.

Como se podrá observar, son muchos los aspectos que pueden ponerse en juego dentro de la dinámica escolar, teniendo presente que lo hasta aquí mencionado fue focalizado exclusivamente desde el docente y ante una precisa situación de dinámica dentro del aula.

Por lo general, ante una situación "disruptiva", la actitud predominante es la de "atacar" el foco de incendio, independientemente de poder analizar todas las partes comprometidas en ello.

En los próximos capítulos se irán planteando otras situaciones que conforman este importante desafío que se juega al estudiar con mayor detenimiento el establecimiento de los vínculos interpersonales dentro del ámbito escolar

ACTIVIDADES

Hay innumerables actividades y propuestas para poner en práctica estos primeros conceptos vertidos. Se propone aquí cuatro posibles estrategias que posibilitarían la apertura y la reflexión en clase.

Debe recordarse que las propuestas lúdicas y las reflexivas requieren una especial atención a la edad cronológica con que se trabaje y al momento particular que se esté transitando junto a los chicos.

1. Trabajo con imágenes

Para que el grupo pueda empezar a visualizar de manera concreta cómo cada uno puede llegar a ver algo diferente al otro, se puede trabajar con alguna lámina, pintura, foto u objeto indefinido que pueda promover diversas lecturas, todas legítimamente posibles.

Con ello se puede favorecer la reflexión sobre la diversidad de criterios y actitudes que cada ser humano posee, y ver que no necesariamente hay una "única verdad".

Una dinámica posible es la de dividirlos en subgrupos para que miren la lámina con alguna consigna (por ejemplo, que digan qué es lo que pueden ver allí, qué puede estar pasando allí, qué sienten al contemplar la imagen, etc.). Luego cada subgrupo expondrá sus coincidencias y disidencias sobre lo que han llegado a trabajar.

Finalmente se conceptualiza sobre lo ocurrido y se puede articular con que cada uno puede llegar a ver o interpretar una misma realidad de muy diversas maneras, y que éstas pueden llegar a ser todas válidas y legítimas.

2. Trabajo con videos

Ésta es otra manera diferente de promover la atención y el interés, sobre todo los de los chicos, en aras de poner de manifiesto determinados aspectos sociales a trabajar conjuntamente.

En lo que refiere a "vínculos interpersonales", determinadas partes de la tira *Los Simpsons*, o bien algún otro material fílmico donde pueda vislumbrarse cómo se producen desencuentros a la hora de comunicarse mutuamente, promovería visualizar en el afuera aquello que muchas veces se torna obstáculo para que haya una verdadera interacción y compromiso con el otro.

La dinámica será introducir el tema, pasar un corto seleccionado, pedir el trabajo en subgrupos con determinadas consignas que conlleven un análisis y un debate de lo observado, la elaboración de un resumen conceptual y la posterior exposición por parte de cada subgrupo. Finalmente, se elaboran las conclusiones sobre los aportes que cada subgrupo dio y los temas centrales que se han llegado a abordar en esta propuesta.

3. El trabajo con textos

Hay aquí un enorme caudal de posibilidades, adecuando el estilo de texto seleccionado según su objetivo y grado de complejidad, y considerando la edad evolutiva de los chicos con quienes se va a trabajar. Pueden llegar a ser algunos párrafos compuestos por algún escritor o poeta, relatos, leyendas o historias, etcétera.

La dinámica variará de acuerdo con la edad de los chicos, así como con los objetivos que se deseen alcanzar.

En este sentido, se deberá tener presente con qué edades se está trabajando, ya que suele ocurrir que en los primeros años del aprendizaje de la lectura la comprensión y el análisis requieren de un esfuerzo mayor. Suele observarse cómo los chicos se detienen

en poder leer bien y dejan de lado qué les está diciendo el texto que leen.

A medida que el proceso cognitivo va complejizándose, tendiendo a alcanzar un nivel de abstracción, se posibilitará una mayor complejidad en lo que un texto puede exigirles reflexionar y elaborar sus propias conclusiones.

Muchas veces contribuye a la dinámica leer el texto para todos y que luego cada uno pueda tenerlo en sus manos como apoyo para resolver las consignas que se planteen.

Doy a continuación un modelo de texto. Una opción posible es que, luego de la lectura, puedan plantearse dos o tres preguntas, que promuevan analizarla y articularla tanto con la vida cotidiana como, sobre todo, con la temática a trabajarse en la clase. Otra opción es que puedan reconstruir un final diferente del original.

Texto modelo

Luz

El líder le contó a su grupo: "Varias personas habían quedado encerradas por error en una oscura caverna donde no podían ver casi nada. Pasó algún tiempo y uno de ellos logró encender una pequeña antorcha, pero la luz que daba era tan escasa que aun así no se podía ver nada. A esta persona, sin embargo, se le ocurrió que con su luz podía ayudar a que cada uno de los demás prendiera su propia antorcha y así, al compartir la llama con todos, la caverna se iluminó". El líder les preguntó: "¿Qué creen que podemos aprender de esto?". Y uno de los integrantes del grupo respondió: "Nos enseña que nuestra luz sigue siendo oscuridad si no la compartimos con el otro. Y también nos dice que el compartir nuestra luz no la desvanece, sino que por el contrario la hace crecer".

4. Trabajo con juegos

Por último, se propone el modelo lúdico, modelo por excelencia para los chicos, que pareciera ir perdiéndose al tornarse adultos.

Según la temática que se desee trabajar en el aula, será el tipo de juego que se lleve a cabo.

Por supuesto, toda propuesta de actividad está sujeta a la edad cronológica con la que se trabaje. Éste es un punto clave no sólo para lograr la atención de los chicos sino para que los efectos perseguidos puedan alcanzarse con éxito.

Si, por ejemplo, se deseara trabajar la temática de “no molestar al compañero”, se puede ofrecer la teatralización como un modo lúdico posible. Se prepara un texto determinado, se distribuyen roles de los personajes –que verdaderamente quieran participar– y se les da un breve tiempo de preparación y puesta en acuerdo. Uno puede darles todo armado o bien ofrecerles los ejes y la idea, y que ellos mismos recreen los personajes y el diálogo a entablarse.

El juego de la oca o la justa del saber, entre otros, son algunos modelos posibles para ensayar estímulos que promuevan aciertos y desaciertos. Separados en dos grupos, compiten en respuestas o en el juego de azar con prendas, en aras de que puedan exteriorizar aspectos de la dinámica grupal.

Para los más chiquitos, suelen utilizarse los títeres o muñecos que, a modo de función de teatro, permiten visualizar más claramente lo que no pueden mediar en palabras. Así, a través de una obra corta, se promoverá la interacción con los chicos por medio de preguntas y diálogos.

* * *

En verdad, todos tenemos herramientas para recrear estratégicamente. Sólo nos falta plasticidad y apertura a la imaginación. Todo lo que aquí se sugiere apunta a fortalecer la propia creatividad.

Seguramente todo lo mencionado podría ser superado por las propias ideas y experiencias que cada uno de ustedes, lectores, puedan construir y adaptar.

La invitación y el desafío están ya enunciados.

2. VÍNCULOS INTERPERSONALES DENTRO DEL ÁMBITO ESCOLAR

1. Introducción

Si bien hemos estado planteando algunos breves ejemplos sobre las vicisitudes en materia de vínculos interpersonales dentro del ámbito escolar, lo cierto es que la complejidad con que fue instaurándose el entretejido compuesto por la familia, el plantel docente y el directivo, en conjunto con los alumnos, requiere de un análisis más exhaustivo sobre cada una de sus partes.

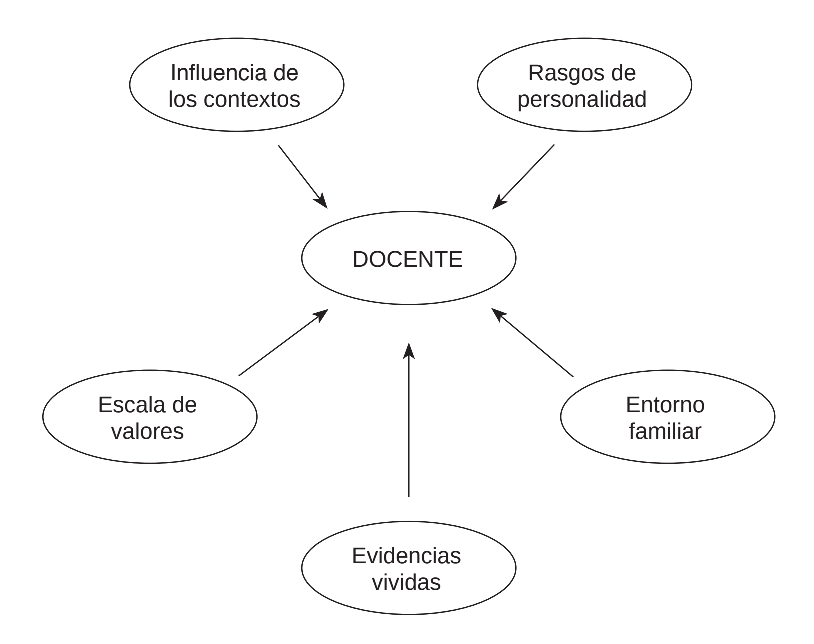
Desplegábamos anteriormente cómo los diversos contextos inciden en el ser humano, llevándolo a un particular estilo de "ser en el mundo".

Al ingresar en la complejidad del perfil docente así como del plantel directivo, debemos considerar que, más allá de su loable función y sus tareas encomendadas, traen ellos consigo sus propios rasgos de la estructura de personalidad, sus valores, prejuicios, ideales, etcétera.

El cuadro de la página siguiente nos permitiría visualizar las diversas partes que componen este entretejido que se traduce en el funcionamiento del docente dentro del ámbito escolar.

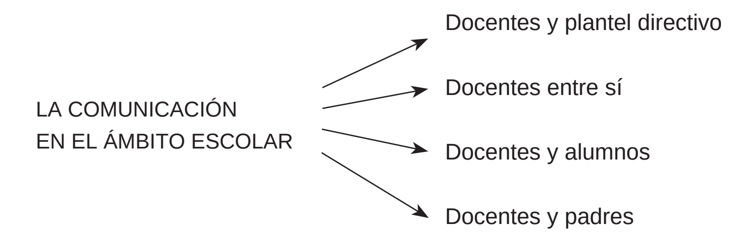
Queda claro que estos items señalados influyen considerablemente en el desempeño del docente, pues nadie puede escindirse y desprenderse de ellos.

Uno actúa de acuerdo con sus experiencias y emociones; junto con la capacidad, los conocimientos y la experiencia, alcanza a ajustar su modo de conducirse ante los alumnos e incluso con sus propios pares.



Ahora bien, ¿cómo llegan a ser los vínculos que se establecen entre las diversas instancias? ¿Qué elementos facilitadores y obstaculizadores se interpondrían en dicha interacción?

A modo de esquema, el siguiente cuadro permitirá focalizar cada una de las instancias comunicacionales.



2. La comunicación entre el docente y los diversos sujetos dentro del ámbito escolar

2.1. La comunicación entre el docente y el plantel directivo

¿Cuáles son los fenómenos que pueden acontecer dentro de este particular vínculo?

Aquí se ponen en juego una serie de variables particulares, afectadas, además, por la posición jerárquica –*stage*– y la propia necesidad laboral.

Es decir, sobre los posibles conflictos y diferencias de criterios que se lleguen a suscitar, se pueden sumar otras variables más específicas, como la rivalidad, la competencia y los sentimientos de incomodidad ante la observación de un superior.

La cúpula directiva debería encargarse, entre otras incumbencias, de proponer un programa de trabajo, pautar los lineamientos de convivencia estableciendo las normas disciplinarias para tal fin, y de supervisar la tarea docente.

El docente, por su parte, debería sujetarse a las decisiones adoptadas por la Dirección, supervisar la tarea y las vicisitudes de la dinámica de su grupo escolar, entre otras.

Cada uno debería abocarse a sus tareas y roles asignados, en aras de no superponerse entre sí. Sin embargo, en la práctica cotidiana, podemos visualizar establecimientos educativos en los cuales se vislumbran rajaduras en su dinámica diaria, denotando confusión de roles, desobediencia y metodologías de abordaje individuales, sin consensuar con el equipo.

Si bien muchas comunidades educativas mantienen una línea de trabajo conjunto, valorando las reuniones y elaborando estrategias de abordaje en común, otras tantas, a causa de determinados déficits, funcionan como pequeñas islas haciendo su propia normativa en la conducción educativa.

Hay docentes que desestiman la función y la operatividad de la Dirección; hay directores que subestiman la tarea docente y deciden o intervienen por sobre encima de ella y hasta, en determinadas ocasiones, llegan a contradecir la medida adoptada por el mismo docente.

Se ven situaciones donde, por ejemplo, la docente envía a uno de sus alumnos a Dirección por determinada conducta de indisciplina y

la directora o el director –al recibirlo– le termina hablando afectuosamente, sin ejercer medida disciplinaria alguna, quizá construyendo una especie de "pacto fraterno" para con ese alumno.

Desde el docente, muchas veces podemos observar que la mirada de su superior, quien evalúa su efectividad, competividad y adecuado ejercicio del rol, es vivida persecutoriamente.

No siempre se logra una confidencialidad tal que favorezca que el docente le confíe a su director sus dificultades e incertidumbres sobre su ejercicio en la docencia, sea tanto en el manejo del grupo como de situaciones disruptivas. En general, cuanto más se pueda hacer pasar inadvertido el conflicto, menos riesgo hay de que sean descubiertas sus debilidades, lo que le evitaría al docente tanto evaluaciones negativas de sus funciones como peligros en la continuidad dentro del cargo.

Por su parte, dentro del plantel directivo también pueden llegar a observarse entrecruzamientos y rivalidades; por ejemplo entre director, vicedirector y secretario, sea por el organigrama, la supervisión y el seguimiento de los docentes, por quién es el que toma la decisión, quién es "mejor y más efectivo" al momento de la implementación de una sanción a un alumno, etcétera.

Competencia y rivalidad son las actitudes que suelen predominar consciente o inconscientemente entre las partes mencionadas.

¿Qué ocurre cuando Dirección decide determinada acción, y la vicedirección o hasta la propia secretaría no acuerdan con la medida? ¿Cómo es la comunicación entre dichas instancias? ¿Por medio de memos, comentarios en pasillos, ironías, secretos o pactos?

A su vez, y para ampliar la complejidad, el mismo docente puede bien llegar a tomar partido por alguno de ellos, dando preferencia y mayor confidencia, incluso hasta siendo "cómplice" de tal rivalidad.

Los de "abajo" anhelan ser los "jefes" en un futuro próximo, el director puede bien soñar con permanecer largos años en el cargo, o estar esperando el momento en que la jubilación llegue a sus manos y pueda llevar a cabo sus "asignaturas pendientes".

Por último, la fantasía latente de todo ser humano –y que no siempre es reconocida ante los otros– es cuando dentro del equipo hay alguien que suele ser molesto, discordante, que "hace sombra" o pone constantes obstáculos en la tarea y en los proyectos a implementar, y surge el deseo de que esa persona desaparezca, enferme, renuncie o sea echada del establecimiento.

La rivalidad y la intolerancia, enmarcadas en agresividad, pug-

nan por promover que aquello que es molesto y estorba simplemente desaparezca.

Los sentimientos hostiles se mantienen latentes, y ante toda situación de discordancia, reaparecen en la superficie mediante comentarios hirientes, sarcásticos, irónicos y hasta despectivos.

¿Por qué ocurre ello? Porque en esos momentos prevalece el egocentrismo y la persona intenta destacarse por sobre los otros, expulsar a aquellos que entorpecen la mirada y que obstaculizan un desarrollo vincular apaciguado.

Por último, y en esta simple revisión, cabría considerar la necesidad de los docentes por lograr captar la mirada y el agrado de sus superiores ya que, desde su imaginario, sostendrían el ideal de ser amados, obtener mayores ventajas que otros y ser tenidos en cuenta para futuros movimientos laborales.

2.2. La comunicación entre los docentes

También en el intercambio y la convivencia diaria entre los mismos docentes se ponen en juego una serie de variables que inciden en el establecimiento de los vínculos interpersonales.

Independientemente de que el establecimiento educativo sea público o privado, una primera línea divisoria entre los docentes la constituye la diferencia de la antigüedad en el cargo y/o en la institución. En este sentido, en todo momento se ponen en relieve dos bandos: los "antiguos" y los "nuevos".

Esta disquisición se suele poner en evidencia cuando se debaten determinadas medidas disciplinarias a instrumentar, cuando se ve la diversidad de actitudes de los propios alumnos ante uno y otro docente, en el grado de confidencialidad que uno logra con un determinado alumno, etcétera.

Resulta frecuente escuchar: "*Conmigo los chicos hablan de todo*", o bien: "*Cuando están en mi clase se portan muy bien. ¡Me extraña la dificultad que contás sobre ellos!*", y otras por el estilo.

¿Qué es esto? ¿Acaso verdaderamente el acento es puesto en el acontecer de los alumnos, o simplemente ellos se convierten en testigos de una mera demostración narcisística del docente ante la mirada de sus colegas?

Las frases latentes, es decir, las que verdaderamente llegarían a enunciar, si pudieran, serían: "*¿Ves que no sabés nada? ¡Yo soy*

mejor que vos!” o “*¡A mí me quieren y respetan más que a vos!*”, entre otras.

Ahora bien, una pregunta lógica sería: ¿para qué? ¿Qué necesidad habría entre los docentes para que se establezca esta competencia de connotaciones netamente egocéntricas?

Nótese que este tipo de actitudes suelen conllevar la existencia de un vínculo triádico (habría tres partes participantes); vínculo que se establecería a partir de los alumnos como centro de atención. Esta articulación podría establecerse, entonces, entre los docentes, entre el docente y alguno de mayor cargo jerárquico, e incluso en algunas oportunidades, entre el propio docente y los padres de los alumnos.

Ser reconocido, respetado, valorado, son aspectos que muy frecuentemente ocupan el centro de atención en todo ser humano y juegan un papel preponderante en el establecimiento de los vínculos interpersonales. ¡Con cuánta mayor razón aún se visualiza todo esto cuando de ambiente laboral se trata!

En las diversas experiencias transitadas como coordinador dentro de espacios de capacitación docente, ha quedado sumamente explícita la rivalidad y la competencia que se genera en algunos sectores del plantel docente. Es más, cada vez que se menciona algún ejemplo sobre un posible conflicto entre pares, se vislumbran sonrisas cómplices entre subgrupos de docentes, aunque guardan silencio entre sí. Éstas evidentemente contribuirán en acrecentar barreras en el trabajo en equipo.

Es que uno como docente muchas veces siente quedar expuesto ante la mirada de los otros, esos otros quienes podrían calificar, juzgar, criticar defectos que se desprenden necesariamente de la conducción y el manejo dentro del grupo de alumnos.

Sin embargo, no todos “caen” en las garras de la competencia y la rivalidad desmedidas. Mucho dependerá de la propia seguridad, convicción y claridad de pensamiento, así como su dependencia ante el otro.

La crítica y el chisme suelen ser, por así decirlo, meros modos narcisísticos de autoprotección. Quienes recurren a ellos buscan ser mejores, estar por encima del que comete los errores; desearían ser modelos, y hasta ser reconocidos y respetados por sus pares y sus superiores.

El ocultamiento, por su parte, permite protegerse de rumores y miradas críticas, cuidando su ego, evitando mostrar agujeros oscuros y quizá inexperiencia o desconocimiento.

Cuanto menos se visualicen las dificultades, cuanto menos se entere la Dirección de deslices expresivos, modos inexactos de actuar ante un alumno o se escuche la dificultad de lograr que los alumnos lo

escuchen y respeten, menos riesgos correrá el docente ante las autoridades y, por ende, menos se comprometerá el futuro de su continuidad laboral.

¿Por qué no podrían reconocerse los propios límites? ¿Qué implicancia tendría en uno el hecho de compartir con otros expresiones como: *"Ya no sé cómo manejarlos. No se quedan un minuto quietos, me boicotean las propuestas porque dicen que se aburren"*. ¿Acaso solamente a uno le pasa eso? ¿A nadie más?

En definitiva, ¿por qué trabajar en la soledad cuando en verdad se podrían construir puentes legítimos para aunar criterios y medidas de abordaje que resulten ser más efectivas?

2.3. La comunicación entre los docentes y los alumnos

Llegamos a un área central de este capítulo y a la pregunta que todos suelen hacerse: ¿cómo comunicarse con los alumnos de manera efectiva?

Hay varios aspectos para introducir este apartado:

- Los prejuicios que anteceden e incluso se siguen manteniendo, vinculados a determinados modelos de alumnos.
- Los valores implícitos que se encuentran latentes y que el docente considera esenciales en la dinámica comunicacional para con el alumno.
- Los modos comunicacionales que establece o que alcanza a establecer para con el alumno y con el grupo todo.
- Las consecuencias adquiridas a posteriori y sus resultantes desde el campo emocional.

Por supuesto que todo ello estará siendo influenciado según la edad cronológica del alumno, el contexto sociocultural, así como las características particulares tanto del docente como del establecimiento educativo. Veámoslo en mayor detalle:

1. Cuando hablamos de prejuicios con respecto a determinados modelos de alumnos, nos estamos refiriendo a aquellas ideas o conceptos que existen previos a la observación directa, y que son construidos tanto a través de un conjunto de rasgos como a partir de determinadas situaciones recurrentes en el tiempo.

Han sido transmitidos de unos a otros, fueron adquiridos por comentarios previos, deducidos a través de una mera percepción subjetiva o basados en experiencias transitadas.

Hay numerosos autores que describen la particular lectura que determinados docentes suelen construir, sesgada por preconceptos donde, entre otras ideas, se sostiene una rígida asimetría. Esto es, el docente-adulto es el que sabe, tiene el conocimiento legítimo; el alumno es un mero espectador pasivo que desconoce todo de la vida y al cual habría que domesticar.

¿A qué conduce esto? Esencialmente a construir y proponer dinámicas de clases obsoletas y aburridas, así como a favorecer la multiplicidad de reacciones "irrespetuosas" por parte del alumno o del grupo de alumnos.

Algunos de los muchos ejemplos que se podrían citar están referidos a preconceptos que encasillan a determinados alumnos, ubicándolos como una suerte de "chivos emisarios" del grupo. Son aquellos "ruidosos", "molestos", "indisciplinados", "irrespetuosos", que desacatan las normativas mínimas de la convivencia escolar. Con ello se desata un encadenamiento de sucesos en los que el docente termina descolocado y ofendido a causa de la insolencia juvenil.

En el film francés *Entre los muros* (Laurent Cantet, 2008), se pueden observar múltiples escenas donde se pone en evidencia el efecto que el docente produce en la clase y las respuestas que determinados alumnos realizan mediante sus reacciones disruptivas.

En realidad, hallar en un grupo cierto puñado de alumnos "demandantes" puede trocarse en "una bendición". Probablemente resulte extraña esta afirmación; sin embargo, "los malos" –los que no entran en ese particular modelo ideal– también suelen ser necesarios para desestabilizar la armonía grupal, aunque su costo pueda resultar ubicarlos dentro de los "culpables" de disturbios cotidianos.

> El educando no es totalmente ignorante, no es una *tabula rasa*, de modo que puede reconocer el error y la parcialidad del educador. (Puiggrós, 1998)

No toda alteración del orden y la disciplina es señal de desajuste del alumno. A veces sus accionar pone en evidencia una realidad invisible a los ojos del docente.

2. Los valores implícitos a los que se hacen referencia aquí están principalmente centrados alrededor de los conceptos de respeto y solidaridad. Ellos se enlazan con el mantenimiento de las normas de convivencia.

Sin dudas, el lugar de la escuela es el de facilitador de la construcción del aprendizaje así como del proceso de sociabilización.

Si se llegara a interrogar al plantel docente de una misma escuela sobre determinados términos que son pivotes en la dinámica escolar (el mantenimiento del orden, tener buena conducta, ser aplicado y hasta la amplitud conceptual de lo que implica "tener respeto"), seguramente se obtendrían múltiples significados, algunos análogos, otros disímiles u opuestos.

En cierta medida, este concepto se acerca a una de las problemáticas centrales dentro de la dinámica escolar y se refiere a la pregunta acerca de qué está bien y qué no está bien hacer.

Para algunos, "portarse bien" representará que estén atentos, o que participen de la clase, o que se queden quietos, no hablen, no molesten. Hasta habrá alguno que, en una escala de prioridades, preferirá a aquel que se duerme de aquel otro que no deja de promover disturbios y distracciones al resto del grupo.

Si bien las normativas de convivencia están implícitas en todo establecimiento educativo, su cumplimiento no siempre sigue un único camino.

Con el avance tecnológico y la masividad en esta sociedad de consumo globalizado, amén del contexto sociocultural de que se trate, cada vez son más los chicos que poseen un celular a temprana edad, mayormente avalados (y entregados) por sus padres. En las escuelas suele limitarse su uso, especialmente en las clases. Sin embargo, no todos los docentes hacen hincapié en que ello se respete y se cumpla.

Los mensajes de texto, el chat, los mails, son actividades cotidianas de muchos alumnos que, aun dentro de la clase, continúan realizando inescrupulosamente. Entonces, son los mismos alumnos que ponen en relieve el accionar de los adultos, diciendo: *"Pero mire que la seño / la profe de matemática nos permite tenerlo prendido…"*. Se trata de una expresión compleja, puesto que no deberíamos hablar de una rígida asimetría, ni reducir el vínculo interpersonal a un modo ajeno al conjunto del grupo.

> La idea de base es que como a la escuela se va a aprender lo que no se sabe y el docente es el único que sabe, entonces cada

> niño en particular debe relacionarse específica e individualmente con el docente. (Tonucci, 1996)

Veremos más adelante qué efectos y emociones despiertan estos hechos en el docente, y cómo tiende a adoptar medidas que, muchas veces, terminan definiendo el fracaso y la frustración.

3. En cuanto a los modos comunicacionales, nos estamos refiriendo a las formas que el docente adopta para transmitir determinada consigna, solicitar cierta acción o trabajo, responder "educativamente" ante una "inadecuada" expresión de un alumno, etcétera.

Uno de los mayores "vicios" dentro del área comunicacional es el que se expresa por medio de la ironía como modo prevalente. La ironía posibilita decir al otro todo tipo de verdades, adoptando una posición altiva y frecuentemente despreciativa. Muchos alegan que es una forma "elegante y simpática" de decir verdades que, de otra manera, producirían sumo dolor y enojo.

El problema radica en que la mayoría de las veces uno no llega a percatarse de su uso, a menos que alguien de afuera lo señale.

¿Cuáles podrían ser las frases irónicas tradicionales? Por ejemplo: *"¡Dale, seguí nomás, no hay problema!", "¿No querés un cafecito también?, "Moleste nomás, que es divertido", "¿No hay nada que alguna vez te salga bien?"...*

Asimismo, se puede presenciar un sinfín de frases que hacen a esta particularidad comunicacional que sostendría la asimetría, en este caso, entre el docente y el alumno. Son expresiones que denotan soberbia y altivez por un lado, y menosprecio y maltrato, por el otro. Por ejemplo, leamos lo que consigna Adriana Puiggrós (1998).

> Los chicos de hoy tienen la mente vacía, no leen, no les interesa la cultura, no les interesa la política, no se sienten ciudadanos responsables, no hay lazos entre su lenguaje y el nuestro.

¿Qué está indicando lo afirmado en la cita precedente? ¿Su afirmación es "legítima"?

Las frases condenatorias que muchos docentes enuncian respecto de la actitud de algunos de sus alumnos tienden a encasillarlos e inhabilitar toda suerte de cambio: *"Parecen tontos actuando así", "Tendrían que volver a la sala de dos años en lugar de estar aquí",*

"Se ve que a ustedes no les da la cabeza para pensar", "Deben tener unas pocas neuronas funcionando"…

Si pudiéramos ser conscientes de las barbaridades que solemos decir a diario, sea tanto dentro del plano familiar como escolar, quedaríamos asombrados de la frecuencia, los modos y el poder destructivo que nuestras palabras alcanzan a expresar. Por supuesto, éstos no quedan circunscriptos exclusivamente al ámbito escolar; también los padres suelen sentenciar de manera condenatoria respecto del accionar de sus hijos.

¿Por qué ocurre esto? ¿Por qué suele salir de nuestro interior esa especie de "sadismo" que se expresa por medio de meras palabras y frases que, probablemente, también las habremos recibido y padecido antaño?

Inicialmente se podrían inferir dos caras de una misma moneda: el enojo y la frustración. El enojo, por recibir de los alumnos apatía, desobediencia, indisciplina. La frustración, por el hecho de sentir en determinados momentos que uno decididamente "no puede con ellos".

En este sentido, la autocrítica ante la lectura de la frustración es variable. A veces uno proyecta en el afuera la responsabilidad única de aquel sentimiento doloroso. En otras oportunidades, en cambio, uno empieza a sentir que no puede "contra" ellos, que quizá uno no está lo suficientemente preparado para el ejercicio del rol, o quizá que en estas instancias no tiene sentido seguir "amargándose" por los consecutivos "fracasos" en la aplicación de la ley.

Asimismo, la sensación predominante que suele percibirse es que uno está siendo desafiado –intencionalmente– por aquellos "mocosos insolentes", lo cual produciría una suerte de enojo y sed de venganza creciente, a medida que ello se vuelve recurrente.

Las respuestas que uno verbaliza ante estos hechos intentan mediar impulsos y deseos que, evidentemente, uno no debería llegar a exteriorizar ante ellos.

El autocontrol, sostenido entre esa instancia psíquica que nos marca lo que es correcto y lo que no lo es, sumado a una parte de nuestro psiquismo que intenta ser mediador entre los sucesos externos y nuestros sentimientos y emociones, permitiría tomar cierta distancia ante el hecho desencadenante, en aras de adoptar una actitud adulta, madura y profesional.

Lo que ocurre a menudo es que muchos docentes suelen "contaminarse" emocionalmente con los sucesos disruptivos y, así, reac-

cionan impulsivamente, sin darse un mínimo tiempo de reflexión acerca de la situación concomitante.

El umbral de tolerancia, esto es, aquel límite vulnerable que todos tenemos y que va siendo modificado de acuerdo con el momento, las circunstancias y las experiencias vigentes, suele jugar a favor o en contra para adoptar resoluciones efectivas.

4. Las consecuencias adquiridas, de alguna manera, se han ido esbozando en los items anteriormente expuestos.

Una vez que la reacción del docente se ha puesto en juego, será en algunos segundos o a lo sumo en pocas horas, cuando se podrá visualizar cuánto efecto produjo la intervención, así como si ella llegó a ser la decisión o actitud adecuada, errónea o inocua.

Surgirán significativas diferencias de acuerdo con el modo de resolver una determinada "transgresión" del alumno o los alumnos.

Hay intervenciones que requieren inmediatez, hallándose simplemente circunscriptas a un alumno o un subgrupo de alumnos. Por ejemplo, el caso de un chico que adopta conductas molestas ante otro de manera recurrente.

Si el evento, en cambio, ha resultado ser de una magnitud mayor incide en el resto de los alumnos, y la estrategia a adoptar será, por ejemplo, mediante un trabajo grupal posterior, en el que el docente tendrá la posibilidad de reevaluar y planificar más "fríamente" cuáles serían las acciones adecuadas a seguir.

Evidentemente, la reacción requerida en el mismo momento del hecho hace peligrar la integridad emocional del docente, mientras que aquella situación que merecerá trabajar grupalmente en un segundo momento posibilitará planificar la estrategia con un mayor dominio de las propias emociones.

Reiteradas veces se ha podido observar cómo el hartazgo y el sentimiento doloroso de haber sido ofendido intensifican negativamente sobre el modo de intervención del docente para con los alumnos en cuestión.

En verdad, las emociones que nos invaden deberían lograr ser visualizadas y controladas, en aras de alcanzar una intervención más sólida y efectiva.

Si la respuesta que un alumno ha dado fue desubicada e insolente, y ello no ha ocurrido una única vez, nuestro umbral de tolerancia, el dolor concomitante y la necesidad de "reubicar al insolente" serán de tal intensidad que requerirán de un especial dominio

de nuestros sentimientos e impulsos para no llegar a responder del mismo modo.

Una pregunta clave es: “¿cómo lograr controlarse?”. En primera instancia, pensando para sí mismo que la descarga pulsional del alumno no ha sido dirigida exclusivamente al docente sino que arrastra otras historias ajenas a este último. Por supuesto, no por ello debería dejarlo que pase inadvertido, como si nada hubiese ocurrido, pero se supone que el adulto tiene el dominio de sus impulsos y emociones, y que los mismos podrían bien ser mediatizados por el uso de la palabra.

Un elemento paralelo estaría referido a otro de los interrogantes que muchos autores exponen: ¿por qué cuesta tanto visualizar que un alumno también nos puede enseñar algo?

La clásica asimetría docente-alumno ha promovido que se tienda a ubicarlos en lugares estancos, negativos, improductivos, como si ellos fueran objetos vacíos de contenidos y experiencias. Este preconcepto también suma a la hora de establecer vínculos y tender a lograr procesos de aprendizaje legítimos.

Nuestra tarea será, en definitiva, resignar el amor propio de considerarnos dueños del saber y poseer condiciones de superioridad –aunque estas ideas produzcan rechazo– y tomar como punto de partida que ellos, más allá de la edad que posean, pueden enseñarnos mucho.

2.4. La comunicación entre los docentes y los padres

> Cuando el padre lleva a un hijo a la escuela, revive el modelo de su propia escolaridad. (Tonucci, 1996)

¿Cuál es el lugar que ocupan los padres en la dinámica escolar?

La respuesta estará vinculada con el tipo de institución educativa –pública o privada–, el contexto sociocultural y económico de la familia, y el lugar que el hijo y la escuela ocupan en la mirada de los padres, abuelos o tutores.

Como mencionábamos antes, el papel de la familia dentro del contexto educacional es central, pues muchos de los observables y conflictos contienen detrás un marco familiar con sus propias particularidades.

A veces resulta incomprensible cómo determinados educadores no tienen presente la historia vital de la familia del alumno. ¡Cuán-

tos conflictos podrían llegar a prevenirse si se tuvieran en cuenta algunas variables del acontecer familiar!

Yendo a ejemplos simples y quizá hasta banales, cómo se encabeza el mensaje en el cuaderno de comunicaciones de los más chicos puede ser crucial. Por ejemplo, “Queridos papis” cuando es mamá soltera, o falleció uno de los progenitores, o se encuentran separados, etcétera.

Lo mismo ocurre con determinados eventos del calendario, como el día de la madre, por ejemplo. Un docente debería saber y tener conocimiento de cada uno de sus alumnos de manera de no llegar a cometer errores cuando se hable del tema.

Asimismo, muchas veces vislumbramos que aquellas conductas de indisciplina en realidad estaban reflejando alteraciones emocionales provenientes del entorno hogareño.

En lo cotidiano, es sabido que hay una mayor participación, asistencia y compromiso en los padres de chicos que están en el nivel inicial, a diferencia de los otros niveles posteriores. El proceso de adaptación del hijo en la escuela, el seguimiento por cuaderno de comunicaciones, la participación más activa que tienen padres y abuelos, son algunos de los motivos que promueven mayor presencia y dedicación.

Luego, en la escuela primaria, la participación y la asistencia se irán reduciendo paulatinamente. En el nivel medio, evidentemente, la presencia de los padres estará mayormente sujeta a muy determinados acontecimientos, en especial, cuando son citados ante alguna dificultad.

Si bien todas estas observaciones están íntimamente relacionadas con el modelo familiar en que el alumno se encuentre inmerso, las respectivas ocupaciones de sus padres o tutores, sus tiempos libres, así como el lugar que se otorga a la escuela, incidirán de una u otra forma en la dinámica diaria que mantendrán padres y maestros.

Es frecuente observar incluso cómo, por ejemplo, los propios hermanos mayores son quienes terminan estando presentes en determinados eventos festivos.

Mencionábamos la presencia de los padres de acuerdo con la edad del niño y del evento convocante. Un tema aparte se refiere a las reuniones de padres, tanto generales como particulares.

Las reuniones generales suelen efectuarse por diversos motivos: a veces respondiendo a la entrega de informes; otras, para preparar un evento escolar. Las reuniones particulares, por el contrario, conllevan una instancia en la cual algo referido a la información y al pedido de colaboración ante situaciones complejas es puesto en juego.

Ante la irrupción de una dificultad específica, sea de conducta, aprendizaje, disturbio o incumplimiento, debemos plantearnos algunos interrogantes, entre ellos, cuándo citar a los padres, cómo citarlos, para qué citarlos y cómo se les transmitirá la información específica.

Es frecuente escuchar de los padres que, cuando son citados en forma personal, suelen ir preparándose para recibir alguna queja o disconformidad severa en referencia al accionar de su hijo. Las reacciones ante tal situación pueden llegar a ser muy diversas. A algunos les pueden provocar asombro y preocupación al mismo tiempo, sintiendo incomodidad por ese momento. Existen padres que, ante la citación por parte del docente o la autoridad escolar, indagan con su hijo las posibles razones que podrían estar en juego. Otros, en cambio, pueden llegar a acusarse y echarse culpas mutuamente, incluso determinando a quién le tocaría ir en esta nueva oportunidad.

También están aquellos otros que, aun recibiendo los argumentos propios del docente, descreen o desmienten toda responsabilidad de su hijo, manteniendo una actitud distante y crítica.

Ser citados por alguna dificultad en el ámbito escolar no resulta ser algo "liviano". Ello suele despertar una serie de pensamientos y emociones dispares, partiendo de la angustia, la frustración, el enojo y la ira, el autorreproche o hasta una actitud de indiferencia

Nos planteamos qué hacen estos padres con dichos pensamientos y emociones. ¿Reaccionan de manera desmedida ante su hijo, sea con enojo, grito, golpes o indiferencia? ¿Pormenorizan la situación causante de la citación, desdiciendo lo que las autoridades de la escuela señalan? ¿Piden ayuda y orientación desde la escuela?

¿De qué depende su modo de reacción?

Como señalábamos en el capítulo anterior, la historia vital, las experiencias, la propia escala de valores, el modo en que fueron educados y la reiteración del hecho desencadenante –entre otros aspectos– direccionarán actitudes y conductas ante un dolor que se gesta a causa del incumplimiento escolar del hijo.

Volviendo al tema de convocar una reunión con los padres, ¿qué esperarían ellos escuchar de parte del docente? Por supuesto que desearían ser citados para ser felicitados por la brillante participación y los logros que su hijo ha obtenido. Pero, claro, frecuentemente la cita no es para compartir el premio sino más bien porque "algo no anda bien, no está bien".

Seguramente desearían que aquello que el docente debe comuni-

carles resulte ser lo más "liviano" posible, de manera de percibir que el motivo por el cual fueron citados no es algo de suma gravedad.

Pues, más allá de la pertenencia sociocultural, más allá de la frecuencia en la cual ellos sean citados, tener que enfrentar una reunión donde se sabe que no se tratará de loores para el hijo no deja de ser por cierto doloroso.

Una clásica pregunta que suelen realizarse, si es que llegan a apropiarse del conflicto presentado, es "¿en qué fallé?, ¿qué fue lo que hice mal para que mi hijo tenga esta dificultad?".

¿Cómo podríamos accionar nosotros, docentes, ante este tipo de situaciones?

En primera instancia, lo ideal sería comenzar dándoles un tiempo y un espacio donde puedan expresar lo que pensaron, imaginaron o supusieron que se les iba a decir, así como lo que sienten en ese preciso momento ante la citación.

Los objetivos de este primer momento deberían ser focalizados en poder alivianar la ansiedad que acarrea la reunión y favorecer la interpretación de la importancia de esta instancia en la cual se los incluye.

Posteriormente se definiría el motivo preciso de la reunión, invitándolos inicialmente a que ellos puedan expresar qué conocimiento venían teniendo sobre lo acontecido.

Se pondrá el acento tanto en lo que viene aconteciendo o ha ocurrido y cuánto conocimiento del tema ellos han tenido o tienen al respecto. La concientización del hecho acontecido lleva implícito el pedido de compromiso por parte de ellos.

Las reacciones posteriores al planteo reflejarán una aproximación sobre cuánto más o menos podremos contar con su presencia y ayuda, así como permitirá esbozar las posibles alternativas resolutivas a adoptar y llevar a cabo.

De esta manera, se tiende a dejar planteado que la problemática presentada no pertenece sólo al docente o a la escuela, que no es solamente la escuela la que debe tomar las medidas disciplinarias necesarias, sino que también ellos mismos son eslabones vitales para alcanzar una solución favorable y legítima.

Más allá de las posibles reacciones que los padres fuesen a adoptar al ser citados, lo cierto es que reiteradas veces se llega a vislumbrar cuánta necesidad tienen de orientación, apoyo y ayuda.

La sensación de desorientación sobre el "ya no saber qué hacer" y el sentimiento de desánimo que todo ello genera explicarían el por-

qué de sus reacciones así como denotaría sus propias rajaduras en la educación de sus hijos.

Por ello, resulta importante disponer de toda la información básica sobre la constelación y dinámica familiar, así como observar el modo de confrontación que utilizan los padres ante la entrevista.

Pero, ¿qué pasa cuando en lugar de apertura denotan manifestaciones agresivas y hasta violentas, que llegan hasta levantarse de la reunión e irse ofendidos?

¿Cómo deberíamos actuar cuando nos enfrentamos a padres que tienden a negar todo tipo de comentario que le hagamos sobre su hijo y a cambio proclaman que todo lo acontecido ha sido únicamente producto de una falencia de la escuela?

Evidentemente, no hay una receta única para estos casos, pues, como se viene señalando, hay una confluencia de factores que pueden desencadenar las más diversas reacciones y conductas por parte de ellos.

Aun así, podrían esbozarse algunas líneas de abordaje posible:

- Evitar "contaminarse" emocionalmente con las reacciones que adopten ante nuestra presentación del problema. Tomar distancia teniendo dominio de los sentimientos que nos pueden generar posibilitaría un mejor abordaje de la reunión. Si respondemos de igual manera de la que nos hablan, seguramente se dificultará el dominio del encuentro.
- En el comienzo de la reunión y luego de la introducción que deberíamos realizar, es favorecedor destacar primero los aspectos adaptativos antes de entrar de lleno en la situación conflictiva.
- Tener presente la utilización de un léxico que resulte claro, conciso y comprensible, evitando que pueda generar interpretaciones erróneas. Decíamos anteriormente que no siempre uno puede prever cómo llegará el mensaje que emitimos. Sin embargo, bien podemos "chequear" qué han ido entendiendo sobre lo que se les ha señalado y si ello va produciendo algún efecto favorecedor, resistencial o negacionista. Es decir, si pueden ir asimilando adecuadamente lo que se les va planteando, y ello va promoviendo su implicancia y compromiso.
- Sería aconsejable que quedara claro que la reunión no juega una suerte de "denuncia policial" sino que se desea compartir la preocupación por la situación reinante, y que el propósito

es pensarla en voz alta juntos en aras de establecer modos de abordaje más efectivos bajo un mismo criterio en común.

- En el caso de que llegara a surgir una irrupción de enojo y de huida, sería favorable sugerir que puedan poner en palabras lo que el planteo ha promovido y llevado a adoptar tal actitud. Se tendería a resaltar que en verdad simplemente se está buscando la coparticipación de ellos para lograr resolver el conflicto y que el foco de atención no es la sanción sino que ese chico se sienta mejor con sus pares y con la escuela.
- En verdad debería sugerirse que no se trata de señalar al culpable –puesto que en una situación conflictiva suele haber al menos dos participantes– sino que la propuesta es pensar juntos una estrategia adecuada para que este suceso no vuelva a ocurrir, y la convivencia sea más relajada y proactiva.

3. Dinámicas vinculares en el grupo de pares

> Los jóvenes no encuentran canales adecuados para expresarse y crecen los síntomas de incomunicación. (Puiggrós, 1998)

En verdad, la temática de los grupos de pares merecería todo un capítulo aparte, pues los mismos contienen un número de variables que connotan diversos modelos de intercambio e interacción.

Los diferentes roles que asumen los integrantes de un grupo son variables, siendo influenciados por edad, procedencia, las costumbres, los objetivos, así como por los rasgos de personalidad.

El interjuego de roles puede llegar a ser complementario –cuya intención es de cooperación– o suplementario, que supondría oposición y competencia (Romero, 1995).

¿Acaso verdaderamente ha cambiado la modalidad de establecimiento de vínculos en nuestros niños y jóvenes? Y si consideráramos que así fuese, ¿qué es lo que ha cambiado?

En el capítulo anterior se mencionaban la cantidad de factores que inciden en el estilo de vida que se lleva a cabo, poniendo el acento en su interrelación con respecto al crecimiento y fortalecimiento de los niños y los adolescentes.

En un mundo globalizado, donde la inmediatez y las elevadas exigencias presionan y condicionan el aceleramiento del ritmo de

vida en aras de no quedar fuera del sistema, resulta casi inevitable quedar desactualizado y “fuera de foco” dentro del medio.

Nuestros jóvenes del hoy han nacido con un mundo de imágenes yuxtapuestas a milésimas de segundos, con un mouse entre sus manos, con la avanzada tecnología telefónica y con el acceso directo e inmediato de un sinfín de datos e imágenes no siempre pasibles de asimilar de manera instantánea.

En referencia a este último punto, en el marco de un curso de capacitación docente, al trabajarse las problemáticas de los alumnos fueron aflorando pensamientos y reflexiones sobre qué hacer, por ejemplo, ante tan libre acceso a la información y visualización de lo sexual que los chicos tenían a disposición.

Se señalaba que la información a la cual podían acceder era de tal magnitud que muchas veces traspasaba su propia capacidad de asimilación debido al grado de maduración que presentaban de acuerdo con su edad cronológica.

Ante tal diferencia existente entre la recepción de los estímulos y la capacidad cognitiva, daba la sensación de que los docentes terminaban “corriendo” detrás para poder incorporar esa información, muchas veces sin alcanzar a procesarla adecuadamente.

En este sentido, y de alguna forma, la temprana iniciación sexual que se puede observar en algunos adolescentes daría cuenta de este aparente “apresuramiento” promovido por el entorno. Existirán posturas enfrentadas entre la incidencia de los estímulos externos y las propias manifestaciones de un “cuerpo en ebullición”.

En verdad, las variables intervinientes en la sobreestimulación del adolescente tienen diferente procedencia, sea desde el entorno cultural, el libre acceso a la información, los estímulos que los medios promueven, así como la necesidad de pertenencia por medio de alguna conducta que reúna al grupo de pares (alcohol, tabaco, etcétera).

La creatividad que promovía el juego con objetos simples ha pasado a la historia. Pareciera que ya no se requiriera más el uso de la imaginación y la fantasía. Hoy, en cambio, el divertimento está expresado de manera virtual. La playstation, los juegos en red, el chat y Facebook pasaron a ser los principales atractivos de nuestras criaturas que, por medio de ellos, ni siquiera requieren trasladarse de su propia habitación.

¿Qué ocurre con respecto a la escuela? La escuela, de alguna manera, termina siendo quizá uno de los únicos lugares donde pueden verse las caras de manera directa, donde pueden interaccionar “en

vivo", tocarse, empujarse, sentirse uno con el otro, y muchas veces ser mediatizados por la presencia del adulto.

La tecnología "nos supera". Una vez, la madre de una púber manifestaba no comprender cómo podía ser que su hija, después de haber estado ocho horas en la escuela junto a sus amiguitas, volviera a su casa y, en lugar de conversar o estudiar, se pusiera a chatear otras cuatro horas con ellas. Se preguntaba: ¿cuánto tienen para decirse?, ¿por qué no espera al día de mañana, cuando se vuelvan a ver?

Por supuesto que ellos –los chicos– sí tienen las respuestas a estos interrogantes, sólo que no siempre están acordes al razonamiento del adulto.

Lo expresado hasta aquí sólo apunta a señalar algunos de los motivos por los cuales la brecha generacional se acentúa a la hora de interpretar modos de funcionamiento vincular.

> Lo grupal es una dimensión que atraviesa la vida escolar más allá de los grupos que en ella se constituyen, y toma formas cambiantes en una misma institución y en distintas instituciones. (Souto, 2000)

Dentro del ámbito escolar, los modos comunicacionales, en realidad, no han sufrido grandes cambios desde aquellos tiempos a nuestra actualidad.

El apareamiento de género siguiendo la edad cronológica de que se trate, la conformación de subgrupos de acuerdo con determinados rasgos o características, los juegos "de turno" en recreos (ya que hay épocas en que es la pelota, las figuritas, los naipes, etc.), así como los diversos estilos de bromas, el toqueteo, los empujones y golpes, o simplemente ponerse a hablar en un grupo reducido, son algunas de las diferentes conductas que, más allá de la época, continúan siendo los modos de interacción predominantes.

Sí, quizá, deberíamos plantear dos ejes distintivos de estos tiempos: el lugar que se le adscribe a la autoridad y el aumento de contenido agresivo que se expresa dentro y fuera del juego.

Independientemente de las características del establecimiento educativo de que se trate –sea público, privado, laico, religioso–, lo cierto es que el "desafío" a las normas y el cumplimento de la ley se han ido incrementando con el correr de los tiempos.

La considerable disminución que se ha generado con relación a llegar a recibir una sanción y la actitud desafiante del alumno para

con la autoridad son algunos de los pivotes de la conflictiva cotidiana en las escuelas.

Decíamos antes que el lugar de la autoridad dentro de la dinámica escolar ha ido cambiando y hasta, en algunos casos, perdiendo toda efectividad.

Es sabido cómo incluso en determinadas escuelas existe ya una suerte de inversión de roles y actitudes dentro del vínculo, donde se percibe el temor que los propios docentes presentan ante sus alumnos. Esto pone en vilo el funcionamiento de las normas disciplinarias, así como el lugar que el docente y el directivo deberían tener ante los alumnos y sus familiares. Por supuesto, todo ello genera en éstos, además, un incremento de la frustración y una disminución en la dedicación profesional.

En estos últimos tiempos ha sido frecuente leer en los medios periodísticos escenas de amenazas y/o agresión hacia un docente, producto de alguna disconformidad o enojo desmedido de un alumno.

La sensación de desprotección e incluso el sentimiento de pánico por parte de algunos docentes que trabajan en escuelas con poblaciones estudiantiles complejas suele ser más frecuente.

Estas alteraciones no han quedado circunscriptas sólo en la "intimidad" del ámbito escolar. Últimamente se han sumado a todo ello manifestaciones, tomas de escuela, protestas públicas; hechos que tiempo atrás eran algo excepcional y quizá impensable.

¿Qué hace que nuestros alumnos, en especial adolescentes, decidan adoptar tales medidas opositoras? En verdad, ellos viven en la misma sociedad donde acontecen situaciones similares. Dejando de lado la incidencia del alcohol y las drogas, que facilitarían la expresión de la violencia, probablemente sus actividades disruptivas no reproduzcan más que lo que en el propio medio social y familiar acontece periódicamente y es, en definitiva, avalado por sus propios integrantes.

La utilización e implementación adecuadas del "no", la aplicación de los límites necesarios, la correcta utilización del criterio y el sostenimiento armónico de todos ellos, ajustados siempre de acuerdo con el propio contexto, posibilita que un niño o un joven actúen de manera acorde a sus valores y principios.

Si, en cambio, la ley es la del "todo vale" –como muchas veces nosotros mismos percibimos–, por supuesto que las franjas que limitan lo permitido y lo prohibido se desvanecen, y se facilita, así, que ellos "transgredan libremente" en su camino.

Volvamos a una de las preguntas que podríamos formularnos: ¿qué diferencia habría entre una broma (“joda”, en el lenguaje juvenil) y lo que significaría un acto agresivo?

Cotidianamente observamos, dentro de la dinámica escolar, cómo determinados chicos “molestan” a algún otro. Ese “molestarlo” –sea tirándole el pelo, arrojándole una cartuchera, escondiéndole algo, pegándole, burlándolo, etc.– es parte de un “divertimento” que incluye tanto a su autor como, por sobre todo, al auditorio que lo observa, acompaña y festeja.

Sin embargo, y como veremos más adelante, aquel que es “molestado” no siempre lo es en aras de un divertimento sino, más bien, de una provocación, una agresión fortuita y un malestar que puede ir creciendo con el correr del tiempo.

Es sumamente probable que, si no hubiese un auditorio presente, la broma o la agresión perderían y hasta carecerían de eficacia y toda suerte de placer.

También las expresiones utilizadas han ido ampliando sus repertorios lingüísticos. El modo comunicacional de estos tiempos ha incorporado un nuevo “apodo” universal (“boludo”), que identifica y homogeiniza a cada uno de los implicados, independientemente del género de que se trate. Es más, no hace mucho tiempo que este “apodo” ya se va viendo propagado de tal forma, que incluso los mismos adultos lo están empleando. Los padres, con el afán de empatizar con sus hijos, también terminan utilizándolo.

¿Qué conllevaría la utilización de dicho “apodo universal”? Podría pensarse que en el caso de los jóvenes pasaría a ser una muletilla más que conllevaría acercamiento, identificación y mayor confianza.

En los adultos, además de imitar a los jóvenes –y sentirse como tales–, probablemente promueva un intento de acercamiento al estilo adolescente, buscando, además, ser “compinches” o “pares” de sus propios hijos.

No sólo por medio de la palabra interactúan y se expresan nuestros chicos. Es más, muchas veces la utilización del cuerpo y los diversos modos conductuales llegan a ser mucho más efectivos y rotundos que la simple utilización de palabras e insultos.

En el matoneo, por ejemplo, las palabras amenazantes necesitan ser acompañadas con posturas y movimientos corporales, junto a diversas acciones que denoten fortaleza y dominio. Empujar, agarrar, forcejear y hasta golpearse mutuamente favorecen un particular posicionamiento de poder y liderazgo.

"¿Por qué se tocan y empujan tanto?", preguntaba una mamá preocupada por el bienestar de su hijo. Ella no podía entender desde su lógica y razonamiento adulto por qué los chicos necesitaban empujarse, tirarse al suelo, revolcarse y dar algunas patadas como uno de los tantos medios de interacción.

"Se viven matando, pero son reamigos…" "Mis hijos no pueden estar un minuto sin molestarse mutuamente. No sé si lo disfrutan o esperan que yo les grite y castigue al culpable…" Desde el enfoque evolutivo, sus cuerpos van sufriendo continuas modificaciones. Con suma intensidad y rapidez, éstas se perciben al atravesar la pubertad y adolescencia temprana.

Este cuerpo cambiante requiere de una acomodación psíquica constante. Entre otros aspectos, la imagen corporal es la encargada de tender a unificar el desajuste entre cuerpo y psique.

Podríamos esbozar muy someramente que habría dos imágenes paralelas en juego. Una, más inconsciente, a la cual nos referíamos recientemente (imagen corporal); otra más consciente, que es la que el entorno devolvería a uno mismo y que uno se esfuerza en mantener.

La imagen a la cual uno suele estar mucho más atento, por así decirlo, es aquella que está en interjuego constante con el entorno. Las pautas culturales, los modelos a seguir, la imagen que los medios promueven, y lo que el propio grupo de pares incita y sobrevalora, son aspectos que confluyen en esta especial dedicación que uno le brinda a su propia imagen.

El "culto" por la imagen es cada vez más intenso; coarta y hasta a veces es inhibidor de la propia autonomía y libre albedrío del individuo.

Por supuesto, esto no es privativo de nuestros chicos y jóvenes; los adultos están cada vez más mimetizados por la influencia que los medios ejercen en materia de imagen y belleza.

Ello es todo un tema. Muchas madres viven quejándose por la inapetencia de sus hijas adolescentes, dejando de lado la observación de que ellas mismas –las madres– permanecen en un constante estado de régimen alimentario, comprando cuanto producto *light* encuentren y realizándose cuanta intervención quirúrgica sea posible.

Volviendo al concepto de la imagen en nuestros jóvenes, también puede señalarse la influencia que tienen los grupos musicales, las tribus urbanas, así como la identificación por medio de la aplicación de tatuajes y piercing, entre otros. Estos elementos podrían formar parte del conglomerado que les otorga una específica imagen, identidad y pertenencia.

¿Qué ocurriría si alguien no se sumara a todos estas variables externas? Dentro de los riesgos que pueden llegar a generarse, estarían los referidos al hecho de llegar a ser excluido del grupo –situación altamente dolorosa–, o bien llegar a ser tomados como centro de divertimento, lo que se diría comúnmente “ser tomado de punto”.

En el caso de los varones, por ejemplo, “aguantarse” ciertas agresiones o conductas violentas por parte del líder, así como de algunos integrantes de un determinado grupo, podría representar signos de hombría y fortaleza. *“No me dolió”*, como alguna de las muchas frases que suelen “tener” que pronunciar, en aras de mostrar que son fuertes, que “se bancan” todo y que no son “niñitos amanerados”.

Mostrar fuerza, seguridad, y hasta la capacidad de imitar y transgredir determinadas normas, permitiría presentarse –ante la mirada de sus pares– como aquel que puede y se anima a confrontar situaciones sin mostrar miedo e inhibición ante el peligro, y la presencia y amenaza de la autoridad.

En realidad, si bien la mayor ambición es lograr un lugar especial entre los otros, muchas veces no es sino en detrimento de sus propias ideas.

Desde otro punto de vista, probablemente si hiciéramos una encuesta a adolescentes tempranos (12-14 años) y les preguntásemos si verdaderamente les gusta, por ejemplo, ingerir elevadas cantidades de alcohol, muy posiblemente muchos de ellos confesarían hasta su oposición a tal acción. Lo que ocurre es que, de no hacerlo, podrían quedar apartados o ser tomados como “bebotes de pecho” que no merecerían un lugar en la mirada del líder ni su grupo de seguidores.

En aquellos que son más retraídos o bien tienen otros intereses en común, es compleja la tarea de interacción con determinados líderes grupales

Veamos qué ocurre en relación con estos chicos que deciden seguir a su líder. ¿Qué sería lo que más les atrae? ¿Recibir el amor de su líder? ¿El hecho de poder tener una transgresión compartida?

En realidad, seguir al líder otorgaría una aparente fuerza y poder, comodidad ante las decisiones y destacadas ventajas ante el resto del grupo.

El que sigue al líder no necesita pensar mucho ni decidir por sus propios medios, salvo para seguir o no adherido a él. En el líder, el ideal es puesto en su misma persona y, conforme a tal ideal, se entrega ante ello con admiración y con anhelo de poder ser lo que él es.

Se pone en juego aquel proceso que se denomina "identificación". Siguiendo la síntesis que se plantea en el *Diccionario de psicoanálisis* de Laplanche y Pontalis, se podría decir que la identificación es "un proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, propiedad o atributo del otro y se transforma total o parcialmente sobre el modelo de éste".

Al incluirse dentro del grupo, habría un sentimiento de "fortaleza invencible", quedando sus impulsos en mayor libertad de expresión, predominando el contagio que puede producirse al verse unos a otros que se van "soltando y potenciando mutuamente" y la alta sugestionabilidad ante el efecto de ellos (Freud, 1920).

Wilfred Bion (1972) resaltaba la importancia del líder para un grupo. Mencionaba tres supuestos básicos, que representaban, por decirlo rápidamente, una forma de defensa grupal frente a las ansiedades arcaicas.

Uno de ellos estaba vinculado con lo que denominó "dependencia". Aquí relacionaba aquellos grupos que se reúnen en torno al líder como si fuera una deidad, y que sólo existen para mantenerlo y alimentarlo. Su única tendencia sería alabarlo y sostenerlo como centro de sus vidas. Los otros dos referían al "ataque-fuga" y "emparejamiento".

Si bien éstos respondían a un determinado marco teórico, y a modos defensivos específicos, su reflexión tendía a equiparar otros aspectos que hacen al entretejido que se conjuga entre un grupo y su líder.

El líder y sus seguidores establecerán pautas de acción que los definirán como grupo y podrán generar dentro de la dinámica general un clima particular ante los otros y ante la autoridad.

En el siguiente capítulo abordaremos con mayor profundidad todo aquello que atañe a la particular dinámica que se establece por medio de los límites y la disciplina dentro del ámbito escolar.

ACTIVIDADES

Para este módulo, se proponen las siguientes actividades:

1. Escala de valores

Una actividad interesante y reveladora de las diferencias y las similitudes entre pares es la referida al armado de una "escala de valores".

La propuesta es que se arme una grilla con un número de palabras que representen diferentes valores, por ejemplo: solidaridad, integridad, respeto, etc. (conservando el nivel cognitivo que corresponda al grupo).

Con ese listado se pedirá que cada integrante le adjudique un orden, colocándole un número a cada uno de los valores que no debe ser repetido. Por ejemplo, si son seis las palabras colocadas en una columna, al lado deberá colocar un número determinado que vaya de uno a seis, tomando el número uno como el más importante, y seis como el menos importante. Así, cada palabra tendrá un determinado número adjudicado. En ese listado no podrá haber dos números iguales (por ejemplo, poner el número 2 en dos palabras diferentes).

Una vez realizado este ordenamiento, existirían dos posibilidades:

1) Que cada uno exprese la escala armada y el coordinador anote en una pizarra lo que cada uno le ha adjudicado.
2) Continuar el ejercicio pidiéndoles que ahora se agrupen con otro u otros y comparen lo que cada uno ha puesto individualmente. Seguramente existirán algunas diferencias entre ellos. Una posibilidad es que traten de llegar a un acuerdo para equipararse mutuamente; la otra es simplemente señalar aquellos que sí han logrado coincidir, para luego exponerlos al resto del grupo.

Para complejizarlo un poco más, e incluso visualizar cuánta diferencia de criterio puede haber entre los integrantes, se solicitaría que, además, definan cada una de las palabras según su propio criterio. De esta manera, se sumaría la descripción sobre por qué una misma situación puede ser considerada de diferentes modos.

Este ejercicio de escala de valores posibilitará observar el motivo de las diferencias que se presentan entre los miembros de un grupo.

2. Entrevista a padres

Un modo de ensayar el trabajo de entrevista a padres es por medio del *role-playing*. La propuesta es representar una situación a resolver, con roles asignados, dando algunas pocas pautas para cada actor, de manera de representar una situación similar a la que podría darse en la realidad.

También podría tomarse una situación que ya ha ocurrido y que los actores reinterpreten las escenas con diferentes resoluciones posibles.

Este instrumento facilita tanto la visualización como la vivencia de aquellos temas que se desea trabajar en profundidad.

3. Prejuicios

Según la edad y el área en que se trate, el tema de los prejuicios es uno de los más comunes así como complejos. Puede estar asociado al concepto de discriminación.

Algunas ideas posibles:

a. Nacionalidades: dibujar a un africano, un indio y un judío. Decir luego cuáles han sido los principales rasgos adscriptos a cada uno de ellos. En realidad, en la actualidad, bien podrían indiferenciarse entre ellos, ya que ninguno presentaría notables rasgos distintivos.

b. Definir conceptos y describir sus principales cualidades o rasgos: "cartonero", "piquetero", "gerente", "político", "cabecita", "villero".

c. Escribir los aspectos valorados y rechazados sobre determinados grupos étnicos, fisonomía, caracteres de personalidad, etcétera.

d. Mostrar fotos de diversos tipos de personas y que los alumnos coloquen un calificativo o comentarios para cada una de ellas.

3. LÍMITES Y PERMISIVIDAD

1. Introducción

Anteriormente se fueron planteando diferentes aristas que conforman el perfil profesional y la estructura de la personalidad del docente. Asimismo, hemos estado describiendo aspectos que se conjugan en el establecimiento de los vínculos interpersonales entre los diferentes miembros de la comunidad escolar.

En este capítulo se profundizarán aspectos que confluyen en uno de los pivotes del rol, y es el referido a la instauración de límites y disciplina dentro del ámbito escolar.

En uno de los cuadernillos del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2007), se señala una lectura posible acerca de las causas de este fenómeno que debemos afrontar en el ámbito escolar:

> Hoy los chicos se encuentran expuestos a procesos en los que todo el tiempo se los "bombardea" con nuevos productos, y su presencia es tan masiva que ha logrado instalar, también, nuevos valores, nuevas prácticas y maneras de relacionarnos.

Pero, ¿acaso todo ha cambiado considerablemente? ¿Será que ahora no existen medidas disciplinarias efectivas posibles? Y de ser así, ¿de dónde provendría la falla?

Retomando el interrogante inicial, sería simple y hasta tentador enunciar desde el ámbito escolar la afirmación: los niños vienen "mal educados" desde su marco familiar; por eso ocurren las cosas que ocurren.

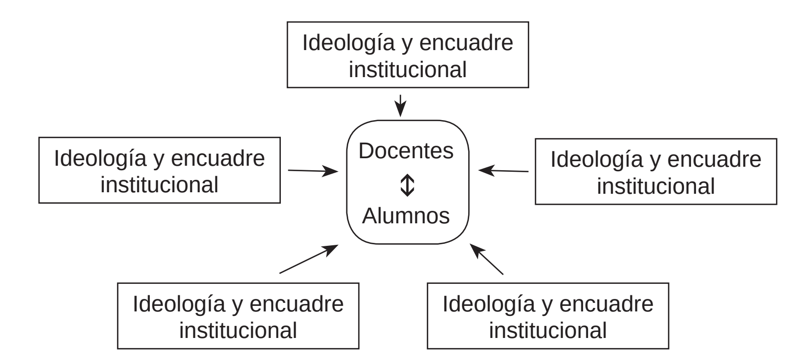
De igual modo, y desde el lado contrario, los padres podrían argumentar diciendo: “Esta escuela no sabe poner límites”.

¿Acaso podríamos sostener que alguno de ellos estaría tergiversando la realidad? ¿Verdaderamente podría hallarse “un solo culpable” dentro del escenario que contiene la disciplina y las normas de convivencia?

A lo largo de este capítulo iremos desplegando los conceptos puestos en juego en materia del manejo de los límites y la disciplina, haciendo hincapié, por supuesto, en lo que atañe al ámbito escolar.

2. Certidumbres e incertidumbres desde el rol docente

Debemos comenzar ubicándonos en la complejidad que se establece dentro de la dinámica docente-alumno. Para ello, el siguiente esquema permite visualizar los diversos aspectos que configuran ese espacio de interacción que se establece entre los alumnos y sus docentes:



Como puede observarse, el rol docente abarca diferentes tareas y compromisos, siendo afectado por una serie de variables que son puestas en juego dentro de su función.

El mismo marco ideológico del establecimiento educativo, las tareas burocráticas que deben efectuarse periódicamente, la fundamental tarea de favorecer la construcción del aprendizaje y la socialización en los chicos, la implementación de normas de convivencia, y el seguimiento con padres y tutores, conforman todos ellos un

conglomerado de variables que conviven cotidianamente dentro de esta dinámica.

Muchas veces, los docentes se ven abrumados y desbordados por todas estas tareas paralelas que deben llevar a cabo en un determinado momento. Ello promueve, indefectiblemente, atender un aspecto en detrimento de otro.

Ahora bien, cuando de límites y normas disciplinarias se trata, las variables puestas en juego aumentan, pues se suman, además, aspectos que se vinculan tanto con el criterio institucional como con el personal.

La pregunta central es por qué hoy en día determinadas normas disciplinarias son tan difíciles y complejas de ejecutar, sin caer en el temor a asemejarse a un “autoritarismo caprichoso”.

¿Por qué parece existir tanto “temor” desde los mismos adultos a adoptar decisiones y manejarse con certidumbres necesarias, en lugar del banal intento de evadirse de la responsabilidad por el mero hecho de no transformarse en “el malo de la película”, como muchos suelen decir?

En primera instancia, puede observarse que el docente intenta el acercamiento y la obtención del respeto desde muy diversos caminos.

Están aquellos que, siguiendo pretéritos esquemas conductuales, consideran que el alumno debe prestar atención calladamente, cumplir estrictamente las tareas asignadas sin discutir o rebelarse, permanecer quieto en su respectivo sitio, dirigirse con sumo respeto hacia el docente y, de ser posible, que su participación en clase sea atinada. Quien no lo hiciere de alguna u otra manera, debería merecer una determinada llamada de atención o hasta la aplicación de una sanción.

También están aquellos otros que, por sus propios rasgos de personalidad y su historia de vida, pierden efectividad en su intervención debido a sus propias incertidumbres, o bien por su dependencia con respecto a la mirada de los otros. Muchas veces actúan y responden más bien por “el qué dirán” que por lo que debería ser en un proceso de aprendizaje, esto es, incentivar el respeto por las normas de convivencia evitando encasillamientos vacíos.

No faltan aquellos otros que, bajo el pretexto de una supuesta confraternidad y la búsqueda de llegar a “ser amados”, se exceden al intentar comprender y justificar cada accionar del alumno, adoptando una postura endeble y fluctuante ante las mirada de los otros. Serían quienes buscan –consciente o inconscientemente– ser

amados más que ser respetados como autoridad. De esta forma, evitarían ocupar el lugar de "malo".

Tomando las palabras de Celso Antunes (2009):

> El profesor "buenito", compinche, permisivo, manejable, es el estereotipo del profesor alienado. Perdió su identidad como persona y su dignidad como integrante de una clase profesional [...] Se aliena cuando deja de actuar de modo autónomo y se conduce por lo que decide "la clase", permitiendo que sus alumnos lo manejen.

Por supuesto, existen aquellos docentes que pueden adoptar una mirada crítica, logran diferenciar lo que atañe a sus propios sentimientos y lo que verdaderamente refiere la situación generada, y pueden focalizarse en el establecimiento del orden y el respeto por la adecuada convivencia.

Como decíamos antes, sostener una norma de convivencia requiere de muy diversos factores entre los cuales se encuentran la ideología y la metodología resolutiva que la escuela posee, la claridad de pensamiento del propio docente que le permita establecer criterios adecuados de actuación, así como la efectividad para implementar dichas normas.

Señala Marta Souto (2000):

> Más allá de las previsiones hechas y las decisiones tomadas por un docente, los acontecimientos de clase a la hora de la interacción toman cauces no previstos.

Aunque tengamos en cuenta los factores anteriores, existe un porcentaje de probabilidad de que algo no haya sido "contemplado" e irrumpa imprevistamente, requiriendo del docente la plasticidad, la rapidez de respuesta y el buen uso del criterio para intervenir de manera efectiva.

Volviendo al origen de este apartado. ¿Por qué se suelen producir entre las partes dificultades y disparidad de criterio en la implementación de una norma de convivencia?

Hemos ido mencionando distintos modelos de docentes y sus particulares modos de afrontamiento. Además de los rasgos de la estructura de la personalidad y las pautas que prevalecen en la escuela, se suman las particularidades del modo de funcionamiento

grupal y las características individuales del grupo de alumnos en el cual haya sido asignado.

Cuando hablamos del encuadre de las normas disciplinarias, nos estamos refiriendo a que el docente no puede abordar a un grupo si no está avalado institucionalmente, si no se sostienen pautas de convivencia y reglamentaciones claras y precisas.

Podría caer en obviedad plantear que la unificación de criterios entre los docentes y los directivos sería un ítem fundamental. Sin embargo, ello no suele observarse de manera dinámica y armónica. Por el contrario, muchas veces podemos vislumbrar la presencia de grietas que se han ido constituyendo a causa de posturas disímiles u opuestas dentro de una misma comunidad educativa.

Como se mencionaba anteriormente, una determinada postura disciplinaria puede llegar a ser puesta en riesgo si entre las partes convocantes hay disparidad de criterio y conducta.

Si un docente dice que el alumno no podrá ingresar el día siguiente a la escuela sin su nota firmada y "alguien" lo autoriza de igual manera, o si una de las normativas es que deben traer su correspondiente guardapolvo o uniforme, mas la madre de uno de los alumnos le dice al niño: *"¡No importa, no pasa nada! Además ¿quiénes se creen que son…?"*, evidentemente el alumno luego tendrá argumentos suficientes para proceder de manera similar a la de aquellos adultos transgresores.

El conglomerado de variables hace que hoy uno deba replantearse nuevamente los objetivos, la misión-visión de la institución educativa, así como brindar espacios de capacitación y de reflexión para sumar criterios y destituir la "mala costumbre" de trabajar aisladamente.

3. La personalidad acechada

Veamos rápidamente algunas cuestiones que podrían ponerse en juego en el propio docente y, por qué no, también en el directivo, cuando tienen que decidir si jugar el rol del "buenito" o el del "malo de la película".

a) *Miedos y ansiedades*. Si uno le preguntara a un docente si tiene algún temor, probablemente lo niegue. Sin embargo, sabemos bien que son muchas las situaciones en las que ante lo desconocido, o bien en situaciones donde se es puesto a prue-

ba, la ansiedad puede provocar sentimientos intensos que conllevarían reacciones como la parálisis, la huida, la desmentida de la realidad, e incluso la adopción de una conducta rígida y autocrática. En verdad, la pregunta originaria sería: “¿Podré o no podré con esto?”.

b) *Narcisismo*. Si lo expresáramos en términos comunes, podríamos pensar el narcisismo como aquel sentimiento de autoestima que nos constituye y que añoramos mantener vigente en todo momento, pero que puede llegar a ser “acechado” por múltiples factores. Dentro del contexto escolar, vislumbrar la dificultad de imponer autoridad y respeto entre los alumnos, no conseguir atrapar su atención o lograr su participación, serían algunos de los muchos escenarios posibles para transitar. Asimismo, el narcisismo también es puesto en juego –como decíamos– en relación con la mirada evaluadora de los otros. Mantener el ego arriba obedecería a poder mostrar dominio, interés y participación de sus alumnos. Que otros observen “lo bien” que se llevan los alumnos con su docente, o “lo obedientes” que ellos son dentro y fuera de la clase, son situaciones que realimentarían el narcisismo. Cuando mencionábamos a aquellos que quieren ocultar o disimular situaciones disruptivas, estábamos refiriéndonos también a esta necesidad de todo humano de “mostrar” una buena imagen ante los otros.

c) *Sentimiento de impotencia*. El sentimiento de impotencia suele aparecer cuando las cosas “no salen como uno esperaba y deseaba que sucedan”. Las frases internas de “yo no sirvo para esto”, “ya no estoy para estas situaciones”, o bien, “con estos bandidos yo no puedo hacer nada”, amén de que son pensamientos que mayormente permanecen en la intimidad –pues no se debería mostrar fragilidad ante los demás–, no hacen más que recrudecer la decepción, el hartazgo y la necesidad de claudicar de manera inmediata. También hemos llegado a visualizar otro grupo de docentes que, ante las mismas dificultades, solucionan el malestar proyectando en el afuera el verdadero motivo de su obstáculo. Es decir, son aquellos que elevan constantes quejas a la Dirección o hablan entre sus pares y estigmatizan a determinados “fenómenos humanos” –las criaturas– como los causantes de los grandes disturbios. Comúnmente son los que están a favor de que “esos” deberían irse de la escuela ya que son los que “entorpecen” la adecuada

dinámica del grupo de alumnos (como si dijeran: “Sin ellos, mi clase sería un lujo”).

d) *Inexperiencia*. Sin dudas, la experiencia juega un papel preponderante en el ejercicio de rol. Sin embargo, no deberíamos confundirnos, pues muchas veces ocurre que aquellos más experimentados suelen abandonar la tarea mucho más fácilmente que los que recién se inician. Es más, los “vicios” adquiridos con el paso de los años se tornan obstaculizadores en lugar de favorecer el desarrollo armónico. ¿Qué se quiere decir con ello? El que tiene un importante recorrido de experiencia, probablemente se “asuste” menos y sepa qué conviene hacer ante determinada “indisciplina”; sin embargo, también será el primero que se queje y encasille a determinados alumnos, por cansancio y por pensar que esto no tiene solución. El “nuevo”, por así decirlo, viene con una cuota de idealismo y de energía renovadora que, aunque no tenga muchas herramientas para sobrellevar situaciones inesperadas, puede favorecer la convicción de que, utilizando otras estrategias pedagógicas, se podría propiciar un reacomodamiento y un cambio. En los cursos y talleres de capacitación docente todo esto suele aparecer en la superficie. Los más “antiguos” desestiman toda capacitación, pues ellos “ya saben todo”; mientras que los “nuevos” buscan fortalecerse y responderse interrogantes que, de otra manera, quedarían sin solución efectiva.

e) *Propios puntos oscuros*. Por “puntos oscuros” entendemos todos aquellos temas de los que no somos plenamente conscientes, o bien no se logran asumir de manera de evitar que interfieran en la labor y el funcionamiento cotidiano. Digámoslo con un simple ejemplo: si yo he tenido una infancia compleja, donde todo estaba prohibido y, ante cualquier intento de “transgresión”, el grito y los castigos eran previsibles y de temer, probablemente en un futuro adquiera algunas conductas particulares. Una de ellas podría ser la de ocupar un lugar similar, identificándome con aquel que imponía las normas y actuar de igual modo con los alumnos. En este caso, se justifica tal proceder argumentando que ellos deben ser educados con rigor pues, si no, jamás podrán crecer y ser adultos. Por el contrario, si la identificación fuese desde un lugar pasivo y, a causa de lo vivido, uno querría evitar toda suerte de sanción extrema buscando una relación de “amiguismo”, permitiendo todo tipo de quebrantamiento de la norma de convivencia,

pues se entendería que ellos –los alumnos– deben ser libres y poder decidir por sí solos. Evidentemente, ninguno de los dos extremos puede ser favorable para incorporar una norma. En definitiva, no tener en claro qué pasa en uno mismo ante la impartición de una norma puede promover errores y consecuencias que luego, obviamente, terminarán deteriorando el cumplimiento del rol.

f) *Frustraciones y enojos*. Sumado a los items que se han ido señalando anteriormente, sus posibles consecuencias podrían verse reflejadas en estos dos conceptos hermandados. Podríamos decir que la frustración conduce al enojo y éste aleja la posibilidad de accionar adecuadamente ante el emergente. La frustración se produce –como bien se supondrá– ante la aparición de resultados y efectos no buscados ni deseados. Es decir, cuando por ejemplo esperamos que los alumnos participen, se asombren o bien se interesen en la propuesta que les estamos brindando, y éstos, lejos de responder como deseábamos, se tornan rebeldes, inquietos, "revoltosos", lo que genera una suerte de desilusión y un enojo inmediatos producto de su "desobediencia" y su "desacato". En lugar de reevaluar rápidamente qué y por qué pasó esa reacción y modificar la propuesta, son los sentimientos de impotencia, frustración y enojo los que se apoderan de nosotros. Esta pérdida de control anula toda suerte de raciocinio y de elaboración de estrategias que resulten ser más efectivas.

g) *Ideales que uno no logra alcanzar*. Emparentado al concepto anterior, los ideales juegan un papel importante en el establecimiento de objetivos y metas a alcanzar. La pregunta básica que debemos formularnos es: "Los ideales que me planteo para este curso, ¿logran ajustarse legítimamente a lo que el grupo puede recepcionar y responder? ¿Cumple los objetivos necesarios y adecuados para que éstos fuesen posibles de alcanzar? Reiteradas veces observamos cómo suelen producirse desajustes entre lo que se planifica, lo que uno anhela alcanzar y lo que verdaderamente es posible llevar a cabo con el grupo. Empujados por el factor tiempo y la currícula, muchas veces se dejan pasar particularidades e improvisaciones por parte de los alumnos que podrían enriquecer la temática. Incluso, frecuentemente, la participación de unos pocos "ilustres" puede llegar a obnubilar la mirada e impulsarnos a ir

más rápido que lo que el grupo todo puede llegar a responder, perdiendo de vista el otro porcentaje del curso que, aunque en silencio, va corriendo tras la pizarra y sus cuadernos, aun sin llegar a entender siquiera qué es lo que se encuentran copiando.

h) *Comparación con otros*. Éste es otro punto que, si bien no siempre resulta visible, puede estar presente aun sin uno siquiera percibirlo: *"Debo ir cada tanto al aula de al lado, pues el griterío es tal, que desconcentra a toda mi clase"*. Es cierto que una vez que uno ingresa a su correspondiente aula y la puerta se cierra, uno podría quedar "a salvo" de la mirada de los otros y llegar a "ventilar los escandalosos ruidos". Sin embargo, y como lo cita el ejemplo mencionado, "las paredes hablan" y desnudan los inconvenientes y la insolencia que se gesta en determinados momentos del curso. Por supuesto uno no puede confiar en nadie, pues corre el riesgo de ser "delatado" ante su superior, con ese concepto clásico de "cuando la clase está a su cargo, es un desastre".

En definitiva, la capacidad de poder verse a sí mismo, atender a aquellos sentimientos y pensamientos que se generan en muy diversos momentos del ejercicio docente, posibilitarán un mayor ajuste al rol y así se podrá efectivizar con más exactitud el manejo de la autoridad y la puesta de límites.

4. Transgresión e indisciplina

La indisciplina y la transgresión, ¿son la misma cosa?, ¿estarían en un mismo nivel, si se refiere al incumplimiento de una norma?

La transgresión implica un quebrantamiento de una norma. Es aquella actitud que sobrepasa lo instaurado en aras de obtener un determinado beneficio subjetivo.

De todas formas, existe un abanico de posibilidades con respecto a ello. Para algunos, transgredir una dieta alimentaria resultará algo muy grave; para otros, lo será cometer un acto de infidelidad, o quizá no asistir a misa, etc. Claro está que estos simples ejemplos podrían ser cuestionados, pues ¿qué tan terrible podría ser comer algo que no se debía, o no acudir a una ceremonia religiosa? En realidad, mucho dependerá de las normas sociales y de la influencia del contexto so-

ciocultural y religioso. Sólo que hay una parte que, más allá de las normativas generales, será categorizado por el propio individuo y conllevará a la consecuencia que determinado acto haya generado.

¿Podría pensarse de manera similar en lo que atañe a la indisciplina dentro del ámbito escolar?

Quizá se podría esbozar que el concepto de transgresión abarca un campo mayor que la indisciplina, pues esta última queda circunscripta al contexto familiar y escolar.

¿Qué podríamos acotar en referencia a la disciplina y la indisciplina? Y en particular, ¿qué entendemos al decir que, en nuestro caso, los alumnos son indisciplinados, o bien que una clase es indisciplinada? ¿Acaso todos piensan y evalúan de la misma manera?

Si conceptualizáramos la indisciplina como aquel momento en el que los alumnos, por ejemplo, no permanecen sentados, hablan todo el tiempo entre ellos, se mueven o participan en momentos acotados, probablemente estaríamos ante una dificultad interpretativa (Antunes, 2009).

¿Acaso ver alumnos sentados, atentos y callados significa que se está ante una clase ideal?

En las experiencias relevadas por el relato de los docentes, se notó un alto porcentaje de criterios disímiles en materia de cuándo intervenir y cuándo permanecer callado o indiferente. Algunos reaccionan cuando los chicos se gritan entre ellos, otros cuando les tiran una goma de borrar en la mesa, otros tantos cuando se la pasan hablando. Por supuesto que estos ejemplos son de naturaleza simple y poco conflictiva. Aun así, es sumamente frecuente hallar discrepancias entre determinados grupos de docentes.

Recuerdo cuando en una jornada de capacitación se abrió el debate sobre la permisividad o prohibición de tener el celular encendido dentro de la clase. Curiosamente, algunos decían que no les molestaba, mientras que otros, enojados, señalaban categóricamente el gran problema que ello les generaba. Cabe aclarar que ambos grupos de docentes pertenecían a la misma escuela, e incluso algunos compartían los mismos alumnos. Algún alumno podría preguntarse a quién hacerle caso. Lejos de ello, el verdadero problema se generaba cuando aquel docente que decía: *"Apaguen los celulares"*, recibía la inmediata respuesta de aquellos "desafiantes" alumnos: *"¡Pero si la profe de… nos deja!"*.

¿Qué está bien y qué está mal? Es decir, ¿qué les permito y qué no les permito hacer? Y sumemos una idea más: eso que dispongo como norma de convivencia, ¿puede llegar a tener excepciones?

Vemos, entonces, que si de disciplina hablamos, deberíamos definir criteriosamente cuáles son sus límites, debiendo ser ajustados, por supuesto, a los contextos escolar, sociocultural e individual.

Para precisar cuáles son los parámetros adecuados que definen el límite de la disciplina y la indisciplina, como hemos estado mencionando, resulta necesario acordar los lineamientos que posee el establecimiento educativo, los ajustes necesarios para con la población escolar que concurre y tener un registro de los propios modelos conductuales que se hallan internalizados en uno mismo.

Al respecto, es interesante la reflexión de Marta Souto (2000):

> La impredecibilidad, la inmediatez, la simultaneidad de microsucesos, la multiplicidad de dimensiones, caracterizan los ambientes de clase como medios poco previsibles, donde el azar y la incertidumbre tienen lugar. Esto es así a pesar del deseo de control y de las estrategias de simplificación que los docentes suelen poner en práctica.

Modalidades de premio y castigo. ¿Se adecuan los castigos al tipo de "infracción" cometida o se apoyan, más bien, en preconceptos y rasgos personales indiscriminados? ¿Cuál sería el imaginario que haría de soporte en la aplicación del premio o del castigo? ¿Qué efectos se esperaría promover?

En verdad, son pocas las veces que podemos escuchar sobre la aplicación de premios. Comúnmente predominan las sanciones y los modos de punición que supuestamente tienden a reprender al alumno en miras a que éste recapacite y no vuelva a cometer la "infracción" cometida.

Para pensar en premios y castigos, obviamente se supone que existen "normas". ¿Quién podría poner en duda ese requerimiento?

Ahora bien, ¿quién construye y sostiene esas normas? ¿Habría excepciones y adecuaciones según el caso del que se trate? ¿Serían rígidas o entrarían dentro del conocido argumento "depende…"?

Las normas son una suerte de marcos de referencia que implican traspasar lo individual y la propia satisfacción, y dejar de considerarse con total libertad de acción ignorando a demás.

Para que una norma pueda ser considerada legítima, debe haber un consenso general y llegar a ser cumplida sin excepciones o privilegios subjetivos.

Aunque probablemente resulte obvio, la dificultad no es tanto en relación con la norma en sí, sino con el mantenimiento de su vigencia en todos los sectores correspondientes.

Por supuesto que con este enunciado no estamos afirmando que esa normativa deba ser rígida, estricta e incuestionable. La búsqueda de equilibrio debería basarse en una lectura criteriosa que pueda considerar su aplicación de manera adecuada. No es raro escuchar una queja como la siguiente por parte de los alumnos:

> *¿Por qué él puede y yo no? ¿Por qué siempre me grita a mí y a ella nunca? Lo que pasa es que me tiene bronca. No es justa, no actúa igual con todos.*

Pensemos algunas situaciones cotidianas. Supongamos que una de las normas de la escuela insta a que todo alumno debe llevar guardapolvo. Ahora, si ello no ocurre, ¿habría una sanción?, ¿cuál? Además, ¿sería lo mismo para aquel que por primera vez se lo olvidó, o aquel que no lo pudo traer porque durmió en la casa de uno de sus padres, de aquel otro para quien no traerlo ya es moneda corriente?

En los patios cerrados de la escuela no se permite jugar con una pelota. Si aun teniendo conocimiento de esta norma, un grupo de alumnos la transgrede jugando, ¿qué tipo de sanción debería ejercerse? ¿Son todos responsables, son sólo algunos, es el que trajo la pelota? Ni qué hablar cuando alguno de los alumnos implicados en la "transgresión" es hijo de una importante personalidad dentro de la escuela.

Y así podríamos citar innumerables escenarios donde la norma puede ser puesta en cuestión y dependería de quién evalúe el procedimiento a seguir, quién o quiénes fuesen los responsables, etcétera.

Podríamos concluir que la normativa necesita ser aplicada y comprendida criteriosamente, de modo que no sean meras palabras petrificadas; lo mismo respecto de los conceptos de sanción y castigo, los cuales deben ser adecuados a la situación específica y a la magnitud que conlleva.

Volviendo entonces a los conceptos de premio-castigo, podemos ver que tanto la norma como la conducta posterior a seguir deben ser pensadas y consensuadas, a la vez que integradas con una multiplicidad de factores que hacen a una intervención criteriosa.

El castigo necesariamente está ligado al poder y a un "alguien", sea persona o contexto, que la ejecuta.

En este sentido, al hablar de "sobrepoder" en cierto contexto histórico, Michel Foucault (1989) se refería en definitiva al "derecho de castigar con el poder personal del soberano". Expresaba luego:

> La infracción opone, en efecto, un individuo al cuerpo social entero; para castigarlo, la sociedad tiene el derecho de alzarse toda entera contra él [...] ya que el infractor se convierte en el enemigo en común.

La sanción o el castigo, de alguna manera, tienden a demarcar el límite de lo que se considera reprobado o rechazado. Es poner el acento en lo legítimamente valorizado, en aquello que se torna requerimiento indispensable para establecer un nivel de interacción e integración entre las partes.

Los obstáculos en su aplicación se constituyen cuando lo punitivo se torna una mera amenaza, un modo de reaccionar cotidiano, o bien algo cuyas rajaduras pueden vislumbrarse claramente, pues "no todas las acciones son medidas con la misma vara".

Estos obstáculos producirían un efecto iatrogénico ya que la desconfianza, la pérdida del efecto deseado y el enojo creciente generados contra el "transgresor" (al ver que, por ejemplo, ir a la Dirección es una actividad más dentro de su tránsito escolar) no hacen más que aumentar la distancia para allegarse a un aprendizaje efectivo de las normas de convivencia.

Al hablar de premio y castigo, de alguna manera se suponen dos pares antitéticos: el responsable/irresponsable y el culpable/inocente.

En primer lugar, ¿qué diferencias se pueden establecer entre culpabilidad y responsabilidad?, y en segundo lugar, ¿siempre es claramente detectable quién ha sido el responsable o culpable?

En referencia a lo primero –responsabilidad y culpa–, se podría empezar esbozando que todos, en alguna u otra medida, somos responsables de las situaciones que pertenecen a nuestro entorno. Por supuesto, la responsabilidad no sería la misma para todos por igual.

Siguiendo dentro del contexto escolar, si se tratase de un subgrupo de trabajo en el cual uno de ellos debía traer finalizado determinado resumen grupal para una clase y finalmente no lo trae, él resultará ser el responsable de esa falta aunque todo el grupo, de alguna manera, también lo terminaría siendo.

La culpabilidad, como mencionábamos, conllevaría un acto transgresor de carácter mayormente voluntario, que conduce necesariamente a recibir una determinada sanción o castigo.

Por supuesto, en algún punto, las diferencias pueden llegar a ser sutiles en materia de diferenciación, independientemente de la intencionalidad y el grado de implicancia.

Cuando hablamos de culpa, en este caso no nos estamos refiriendo al sentimiento de culpa que es de naturaleza subjetiva (siento culpa por lo realizado), sino a la culpabilidad como una condición emanada de un acto cometido.

Para Marcos Aguinis (1995), la culpa está ligada a la responsabilidad y conlleva una consecuencia: el castigo. Sin embargo, aclara luego que se debe diferenciar entre castigo y sanción, como decíamos antes. Citando sus propias palabras: “La sanción no busca venganza; no se circunscribe al placer de repetir en otro el mal que otro provocó en uno. [En realidad] apunta al patrimonio”. En el mismo libro, resalta lo siguiente:

> Aunque la mayoría desee creer que aborrece el crimen, en sueños, en impulsos descontrolados o en expresiones disfrazadas, deja asomar las cabezas de los monstruos negados.

Es decir, nadie está exento de llegar a vivenciar la transformación de sí mismo en algo siniestro, sorpresivo y temeroso, descubriéndose uno mismo en cada acto de la vida. Numerosas veces vemos cómo una persona que se encuentra manejando en la calle puede transformarse, en apenas milésimas de segundos, en un asesino serial.

Encontrar al “culpable” de un determinado hecho acaecido favorece efectos delimitados:

a) El alivio de la tensión promovida por una determinada acción dentro del grupo de pares.
b) Reprender a quien no se ha conducido adecuadamente según las normas de convivencia vigentes.
c) Restablecer el orden y la autoridad, dejando como ejemplo vivo la consecuencia que podría contraer un acto inadecuado.
d) De alguna manera, y mayormente desde el plantel directivo-docente, una suerte de descarga emocional promovida a causa del incumplimiento y la falta de respeto por parte del alumnado.

Innumerable cantidad de veces solemos escuchar que se les dice a los alumnos una frase como: *"Si no aparece el responsable/culpable de este hecho que ocurrió aquí,* todos *serán sancionados/castigados"*.

¿Qué pasó aquí? ¿Por qué "semejante" amenaza que incluso, muy probablemente, jamás llegue a cumplimentarse?

Claro, ¿a quién no le agradaría más enterarse inmediatamente –y de manera voluntaria y espontánea– quién ha sido el autor/la autora de la transgresión cometida?

Sin embargo, lejos de ello, difícilmente algo semejante podría ocurrir en la realidad diaria, así como seguramente tampoco los otros compañeros se atreverían a señalar con el dedo a quien ha sido el verdadero autor del hecho acaecido.

Por supuesto que, si se tratara de un hecho "simple" e individual, pensando en edades escolares, el/la agredido/a inmediatamente concurriría al docente o tutor para informar el agravio vivido. *"Él me sacó la mochila y no sé dónde la escondió"*, es una de las frases que podrían denunciarse libremente.

Pero cuando algo dentro del aula ha ocurrido, o bien el agravio ha sido complejo (por ejemplo, que uno de los alumnos encuentre su cuaderno tajeado), tanto los autores como los observadores anónimos guardarán silencio ya que denunciar a alguien implicaría un riesgo que probablemente no quieran experimentar. ¿Por qué? Por un lado, porque ello podría traerles aparejada una pérdida dentro del subgrupo de pares; por el otro, y a consecuencia de ello, por temor a llegar a ser las futuras víctimas.

Dice Leonard Wolk (2003): "En el temor hay cumplimiento, no compromiso. En el temor, lo que queremos es estar a salvo, no exponernos".

Resulta interesante analizar esta distinción pues muchas veces suele hacerse más hincapié en generar temor en los chicos en lugar de favorecer la toma de conciencia del concepto "compromiso".

Es cierto que las amenazas de posibles sanciones colaboran para evitar toda conducta errónea. No obstante, ellas no favorecen necesariamente el aprendizaje acerca de los valores puestos en juego.

¿Quién no ha escuchado y hasta pronunciado alguna vez frases como las siguientes: *"Por lo que hiciste, por un mes no saldrás con tus amigos"*, o bien: *"No comerás helado por dos semanas"*?

Somos grandes artesanos para fabricar amenazas, tanto como sanciones y castigos. Sin embargo, somos indigentes cuando de agradecimientos, reconocimientos y premios se trata.

Los defectos del otro son sumamente visibles y accesibles para ser señalados; las virtudes y los logros son más complejos de celebrar.

Retornando al ámbito escolar: ¿dónde y cuándo aparece el concepto de "premio"? ¿Acaso solamente cuando un alumno ha sacado una buena nota, o trajo hecha toda la tarea? ¿Existirían otras situaciones posibles que uno deja de considerar y quedan minimizadas?

Volvamos a citar a Foucault:

> El arte de castigar, en el régimen del poder disciplinario, no tiende ni a la expiación ni aun exactamente a la represión. [...] El maestro debe evitar, tanto como se pueda, usar de castigos; por el contrario, debe tratar de hacer que las recompensas sean más frecuentes que las penas.

En definitiva, deberá replantearse cada accionar por parte del docente: hacia qué fin se enfoca, cuál es su meta y a qué resultados desea llegar.

Muchas veces la tarea docente suele ser solitaria; se sostiene, además, en la creencia de que, por el cargo que ocupa, todos los conocimientos y las soluciones deberían partir de él mismo.

La tarea, en la comunidad educativa, requiere de la participación e implicación de todos los actores de manera simultánea y conjunta.

En una de las videoconferencias promovidas por el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, perteneciente al Ministerio de Educación de la Nación, Marta García Costoya resaltaba la importancia de poder construir acuerdos que permitan recuperar la experiencia de sentir que se puede vivir juntos, aunque teniendo presente que deben conciliarse nuevos acuerdos y pactos.

El consenso, decía, conllevaría compromiso y la capacidad de aceptar una decisión tomada por quienes participaron del mismo, aunque no sea exactamente lo que cada uno deseaba. Aquí se pondría en juego la confianza, el sentimiento de comunidad y de construcción de algo en común (García Costoya, 2008).

¿Cuáles podrían ser las alternativas?

En primer lugar, como venimos diciendo, tener un claro registro de los propios sentimientos, pensamientos y anhelos posibilitaría una intervención más legítima y eficaz, evitando la contaminación de la propia historia vital y los sucederes de la vida privada.

En segundo lugar, evitar encasillar a determinados prototipos de alumnos llamados "difíciles" posibilita no ser influenciado con sus antecedentes, y facilita buscar otras estrategias que, en lugar de menospreciarlos, rescaten lo que sí pueden alcanzar. Vale destacar que lo que un docente vivió o padeció con un determinado alumno o determinado grupo no necesariamente implicaría que otro lo viva de igual forma.

En otras palabras, la influencia del contexto, como venimos resaltando, el modelo de accionar docente, las vivencias particulares y la posición que cada uno adopte, conllevarán un posible éxito o fracaso en el acercamiento con ellos.

En tercer lugar, contar con la plasticidad necesaria para readaptar y ajustar la clase o actividad para ese preciso momento, más allá de lo que se haya planificado originalmente. Esto implicaría tener la capacidad de percibir lo que, de alguna manera, ese grupo está necesitando en ese preciso momento.

Con ese cambio de estrategia no se está insinuando necesariamente que uno debe convertir la clase en una actividad lúdica ajena al tema, o bien, lo que sería más complejo, en una "hora libre", lo cual resultaría poco afortunado tanto para el docente como para el grupo. La propuesta es poder ajustarse a la necesidad que el grupo tenga en ese momento, favoreciendo la consolidación del vínculo, acentuando el compromiso y la participación de cada uno de ellos.

En lugar de estar a los gritos pidiéndole a determinado subgrupo que termine de molestarse mutuamente, bien podría uno recrear alguna estrategia que incentive la integración de una otra manera.

Pues, en realidad, ellos estarían adoptando esa "actitud molesta" –entre otros motivos– porque necesitan expresarse, se siente desajustados o quizá poco estimulados por la propuesta.

Gritarles y/o amenazarlos no hace más que reafirmarlos en un lugar pasivo, negativo, opaco. La repetición de ese modo de abordaje sólo terminará acostumbrándolos a ello.

Por último, será sumamente importante saber "premiar" acciones, conductas, actitudes, gestos, de manera que ellos mismos puedan darse cuenta de lo que sí tienen, logran y pueden llevar a cabo, a diferencia de estar marcándoles eternamente cuáles son sus fallas e imperfecciones "despreciables". Lo sorpresivo produce una reacción

Ningún chico está escaso de valores y virtudes a resaltar. Es sólo un problema de equilibrio. En algunos sobresale el afecto, el cumplimiento, el respeto; en otros, la distancia, la soberbia, el oposicionismo.

Resulta visible dar por obvio que lo que se espera que el niño o joven haga en un determinado momento o situación sea llevado a cabo plenamente. Por ese motivo, digamos así toda "acción adecuada" entra en el estatuto de lo previsto y no merece atención alguna.

Por el contrario, en la primera actitud o acción que aquel alumno "se mande" erróneamente, inmediatamente sale de nosotros el dedo señalador, la amenaza y la sanción. Aparecerán frases como: "*¿Ves? ¡Siempre el mismo! ¡Ya me parecía raro que estuvieras tan tranquilito! ¡No podemos confiar en vos!*", etcétera.

Con estos "tips" no estamos insinuando que *toda* acción debe ser "festejada". Sólo que hay algunas de ellas que quizá, aunque entren en la categoría de lo "correcto y esperable", no por ello deben dejar de ser destacadas.

Detengámonos unos instantes en la frase ejemplificada. ¿Qué es lo que contiene e insinúa?

1) Señala y destaca el error o transgresión (habría que ver cuál es su magnitud) y lo ubica en un lugar de atención.
2) Lo encasilla, enlazándolo a historias pretéritas –el niño o el joven no tiene posibilidad de cambio alguno–.
3) Se utiliza la ironía como modo de ataque y agresión, al mismo tiempo que genera un modo de comunicación errónea ante el grupo, y legaliza –nuevamente– que eso es válido para ser utilizado ante el error o la transgresión de un otro.
4) Denota cierta cuota de placer desde quien lo enuncia pues demuestra al resto que él o ella –docente– ya sabía que esto iba a volver a suceder, así como le permite una vía de descarga ante los otros.
5) Reafirmaría su lugar de poder, así como pone al otro en un lugar de minusválido, perturbador y obstaculizador dentro del equilibrio de la clase.

Claro que la pregunta que todo docente realizaría en este momento es:

> *Bueno, estoy de acuerdo pero, ¿cómo logro visualizarlo? ¿Cómo descubro el adecuado modo y camino a seguir para que a quienes caen dentro del balde de los "molestos" se les pueda ofrecer un cambio de actitud positivo y proactivo? ¿Cómo sacarlos del encasillamiento?*

Es cierto. Difícilmente se pueda dar una "receta única" para ello. Sin embargo, y a lo largo de todos estos capítulos, se van sugiriendo conceptos, conductas, actitudes y autoobservaciones que tienden a generar en cada uno de los lectores una amplitud de pensamiento para que pueda ajustar y hallar un equilibrio entre lo que el grupo propicia y lo que el docente ofrece y anhela.

Estas humildes sugerencias tienden a disminuir la escalada de agresividad y violencia que se genera dentro del clima escolar, que muchas veces sin desearlo hasta el propio docente va promoviendo.

Asimismo, el hecho de que el propio grupo de pares observe que las diferencias no se sancionan y reprimen sino que se tiende a "reciclarlas", buscando cambiarles la polaridad y resaltar lo positivo, generaría incluso en ellos mismos una tendencia al equilibrio.

En el próximo capítulo ahondaremos de lleno en la problemática que surge acerca del maltrato entre pares.

ACTIVIDADES

En lo que respecta a este capítulo, uno de los puntos fundamentales es esclarecer qué se entiende por "normas de convivencia", para luego adentrarse en lo que refiere a límites, autoridad, premio y castigo.

Lo que nosotros pensamos que debe favorecer la aplicación de una norma, probablemente los alumnos lo consideren superfluo o bien pase desapercibido. Es fundamental aquí proponer situaciones concretas y no meros enunciados filosóficos que citen valores universales.

Evidentemente todo ello seguirá vinculado con la edad con que se esté trabajando. Sin embargo, los objetivos pueden ser legítimamente similares para todos los casos.

La llegada tarde después del recreo puede promover un posterior "sermón parroquial" acerca de la falta cometida, o bien se puede instar a que ellos internalicen por qué es importante su cumplimiento.

A modo de ejemplos, van a continuación algunas posibles propuestas a llevar a cabo. Como siempre, estará en el docente la creatividad y el ajuste de estas modestas propuestas, de acuerdo con sus objetivos, el grupo y la situación concomitante.

1. Si el objetivo está vinculado con el cumplimiento de las normas de convivencia

a) Para los más chiquitos:

Escribir cinco cosas que se pueden hacer y cinco cosas que no se deben hacer dentro de la sala. Luego colocarlas en un lado del aula y trabajarlas en diferentes circunstancias.

b) Para los más grandes:

Proponer un juego que no tenga regla alguna, donde todo valga (incluso puede llegar a proponerse simplemente que, en hojas afiche, cada uno dibuje lo que quiera y donde quiera hacerlo, contando con lápices, marcadores, tizas, etcétera).

Luego proponerles un juego reglado donde existan múltiples condiciones para llevarlo a cabo, o bien, siguiendo el esquema gráfico, delimitarles la consigna en tiempo, espacio y materiales a utilizar.

A partir de allí, se puede abrir un debate donde puedan expresar libremente tanto sus sentimientos como sus diversas sensaciones ante la tarea. A posteriori, plantear cuál sería la diferencia y en cuál caso ellos se sentirían más cómodos para llevarla a cabo.

c) Opción de collage:

El trabajo de collage tiene sus propias características. Por empezar, cada uno puede trabajar en grupo o bien de manera solitaria. Sin embargo, seguramente, alguno le dará alguna indicación u observación. En esta parte, la observación estaría puesta en la convivencia, el liderazgo, la sociabilización, la sumisión o la posición activa.

La segunda parte puede estar sostenida en que juntos deben proponer un determinado sentido a lo realizado, sea tanto por la lectura que se haga de dicho trabajo, como del título o la historia que pudieran recrear por medio de ella.

d) Preguntas para trabajar en subgrupos y luego debatirlas en conjunto:

- ¿Qué es para ustedes una norma de convivencia? ¿Para qué sirve? ¿Es siempre necesaria? ¿Por qué?
- Una norma de convivencia, ¿siempre es igual para todos y para todo momento? ¿Qué pasaría si se hicieran excepciones?
- ¿Cuáles creen ustedes que pueden ser las prioridades de los padres para con ustedes? ¿Cuáles serían las de ustedes para con sus padres?

- ¿Conocen lo que dice la ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, sancionada en 2005?[1]
- ¿Cuál es la opinión de ustedes en referencia a los chicos que se encuentran deambulando por la calle, sea pidiendo monedas, limpiando vidrios, o bien practicando alguna adicción? ¿Qué normas propondrían para ello?

e) Propuesta lúdica de trabajo en subgrupo. Dividiéndolos en subgrupos, trabajarán la siguiente situación:

> *Un grupo de personas de diferentes edades (mayores y menores) salieron de crucero. Debieron atravesar una tormenta feroz que los obligó a amarrar en uno de los islotes que estaba a poca distancia de allí. Los equipos de radio y toda la instrumentación tecnológica que poseían quedaron dañados. Probablemente demoren largos días en ser localizados por algún equipo de emergencias.*
>
> *Necesitan organizarse pues son muchos y no se sabe a ciencia cierta cuándo saldrán de allí.*
>
> *Ustedes deberán pensar una estrategia para subsistir y convivir lo más armoniosamente posible. Para ello, entre otras cosas, deben proponer una serie de normas de convivencia.*
>
> *¿Qué sería lo primero que harían o propondrían que se lleve a cabo?*
>
> *¿Cuáles serían los derechos y cuáles las obligaciones?*

Una vez resuelto esto, cada subgrupo expondrá brevemente sus argumentos y planteos, para luego, finalmente, abordar –entre otras ideas– la importancia de poseer y poner en claro determinadas pautas de convivencia.

2. Si el objetivo es incorporar el costo y el beneficio del cumplimiento de la norma

a) Preguntas para trabajar en subgrupos y luego debatir en conjunto:

1. Se puede hallar en el cuadernillo del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2007: 42 ss.).

- ¿Cómo evalúan cuándo el compañero hace una broma y cuándo lo viven como una agresión?
- ¿Qué significa para ustedes cuando se dice que "deben portarse bien"?
- ¿Cuál es, para ustedes, el modelo ideal de maestro o profesor?
- ¿Cuáles serían las propuestas que les gustaría que se lleven a cabo dentro del curso y dentro de la escuela en general?
- ¿Qué lugar les gustaría que ocupen los padres en este tema?

b) Para los más grandes: trabajo con historieta y discusión grupal. Analizar la historieta de "Diógenes y el linyera":[2]



- ¿Cuáles son las primeras sensaciones que esta historieta produce en ustedes?
- Si debieran hacer un juicio, ¿a quién llamarían primero a declarar? ¿Por qué?
- ¿Por qué creen que esos padres toman esa actitud ante los chicos?
- Si se pusieran en el lugar de los padres, ¿qué hubiesen dicho?
- ¿Qué entienden de lo que Diógenes (el perro) enuncia al final?

2. Historieta extraída de *Clarín*, 9 de junio de 2006, reproducida en el cuadernillo del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2007: 33).

c) Preguntas para reflexionar:
- ¿Qué rasgos y habilidades tuyos te gustarían que pudieran ser reconocidos y valorados?
- ¿Qué entendés cuando se dice que alguien es culpable?
- ¿Cuáles son las sensaciones y los pensamientos que te invaden cuando recibís un grito, una amenaza o una sanción?
- ¿De qué manera considerás que puede lograrse que una norma de convivencia esté vigente y no sea desestimada?

d) Situaciones a resolver:
¿Qué harías si…?
- Tus amigos deciden esconderse en el baño para evitar ser llamados en una prueba oral.
- Dos chicos, quienes no son amigos tuyos directos, se están peleando en serio en un recreo.
- Un compañero no estudió para la prueba y te pide le pases las respuestas.
- Una chica que no suele darse mucho con vos, se acerca y te pide que le prestes un libro para fotocopiarlo.

Si vos fueras docente, ¿qué harías si…?
- Descubrís quién fue el que ha sacado la mochila a un chico en un recreo.
- Dos chicos se la pasan dándose golpes y molestándose uno con otro.
- Una chica no para de hablar con su compañera.
- Los alumnos se niegan a hacer determinado trabajo en clase.

4. LOS MODOS VINCULARES QUE DIFICULTAN LA INTERACCIÓN ENTRE PARES

1. Introducción

Hasta aquí hemos estado planteando y analizando a los diversos personajes que componen este entretejido social dentro del ámbito escolar. Señalamos la importancia de la claridad de pensamiento y de escucha, así como la necesidad de manejar pautas y criterios claros y precisos para alcanzar un adecuado abordaje para con los alumnos.

En este capítulo nos adentraremos sobre la pieza clave de todo esto que es, en definitiva, el epicentro de nuestra atención o bien, como se suele decir, la punta del iceberg, que es sobre la agresividad y el maltrato entre pares.

Para entrar en este complejo tema necesitaremos definir primero algunos conceptos básicos para acordar una lectura en común. Luego, tenderemos a desplegar la multiplicidad de situaciones de maltrato que son puestas en juego dentro de la comunidad escolar. Por último, propondremos plantear cuáles pueden ser las estrategias a adoptar, de modo de no sólo resolver el emergente sino, por sobre todas las cosas, repensar un abordaje estratégico cuyo foco principal sea la prevención.

Evidentemente, y más allá de lo deseado, muchos aspectos quedarán pendientes para seguir desplegando y analizando debido a la complejidad del tema que nos compete. Lo propuesto será, entonces, una suerte de bisagra para que todo lector interesado pueda continuar luego su propia búsqueda y la construcción de estrategias adecuadas a adoptar.

2. La agresividad, el maltrato y la violencia como modos particulares de interacción

En palabras de un secretario de una escuela pública:

> *En esta escuela no se permite suspender a ningún chico… mucho menos expulsar… Puede ocurrir que enviamos a la Dirección a un chico y éste, encima, se pone contento porque sale de la clase…*

Analizaremos este punto con las siguientes aristas: a) algunas definiciones; b) ejemplificaciones acerca del acto de violencia; c) ¿por qué la expresión con violencia?; d) la falta de “filtro” en la expresión de la violencia en la actualidad, y e) uno mismo como generador de la violencia

Algunas definiciones. ¿Qué entendemos por el término “violencia”? Si bien la gran mayoría de los autores coinciden en su generalidad, cada uno de ellos pone el acento en diferentes aspectos.

Philippe Meirieu (2008), por ejemplo, define el concepto de violencia relacionándolo con todo acto que atente contra la integridad física o psicológica de un sujeto.

Alejandro Isla (2008), por su parte, señala la pluralidad de significados que puede tener la violencia y la incidencia que posee lo subjetivo en ella. Entre otras ideas, habla de violencia cuando un hecho rompe, atenta, contra las relaciones sociales, cuando corta las relaciones sociales y afectivas, y resulta ser negativo.

El concepto de subjetividad, en lo que respecta a la percepción que uno lleva a cabo, podríamos ejemplificarlo con todo tipo de escena cotidiana.

En realidad, una misma situación puede recibir diferentes significaciones. Algo que desde mi óptica podría interpretarse como un acto de violencia, probablemente para otros podría no serlo, incluso no poseer la misma categorización e importancia que le otorgo.

Supongamos dos chicos que se encuentran revolcándose en el piso o empujándose constantemente en el recreo. Si uno les dijera que eso es un acto de violencia, seguramente ellos se opondrían a tal percepción y nos confrontarían argumentando que para ellos eso es falso, que nosotros somos los que estamos equivocados y que lo que ocurre allí es simplemente un juego.

Incluso entre ellos mismos, como ya señalamos, podrían existir diferencias de apreciación sobre un mismo hecho. Lo que para uno puede ser una mera broma o juego (en sus términos: una joda), para el otro podría llegar a resultarle una eterna pesadilla. Claro está que aquí se trataría de “víctima” y “victimario”.

Por ello, Isla conceptualiza diciendo que la violencia posee una “mirada subjetiva” (vinculada con la posición y visión de los actores) y una “mirada objetiva” (referida a la malla social, al espacio social, donde se desenvuelve el hecho de violencia).

Continuando con la observación de otros autores, Marta Souto (2000), por ejemplo, define la violencia como aquella acción que se caracteriza por una fuerza impetuosa, intensa, una coacción ejercida sobre una persona, un grupo o bienes materiales para obtener su aprobación, para influir sobre su conducta, etcétera.

Al igual que los otros autores, también señala las múltiples formas de expresión y de modos de observarse. Cuando la violencia está referida desde la perspectiva relacional, agrega, podría entenderse como “una reacción para mantener la integridad en una situación amenazante o patológica”.

Dan Olweus (2007), por su parte, lleva a cabo una distinción entre agresividad, violencia y abuso. Señala que la violencia o el comportamiento violento deberían quedar definidos como un modo de comportamiento agresivo donde el agresor utiliza su propio cuerpo o un objeto (incluyendo armas) para infligir heridas o inquietud relativamente graves a otro individuo. Incluye la violencia como uno de los modos de expresión de la agresividad.

Desde la óptica del autor, uno de los modos de expresarse la agresividad, entonces, será por medio de los actos de violencia.

Teresa Veccia *et al.* (2008) agregan a estas consideraciones la especificación de que “en la violencia entra el hacer pero también el decir, mirar, o desear. La realidad que se destruye no es siempre física o material sino también psicológica (afectos, conciencias, relaciones o convivencia entre personas)”. Continúan diciendo:

> La violencia excede las relaciones interpersonales y puede referirse al funcionamiento de la sociedad (violencia estructural): desequilibrios económicos entre sectores sociales, diferencia de posibilidades en el acceso a la cultura, o la injusticia que resulta opresiva y limitadora.

Como podemos ver, en el crisol de posibilidades todas las conceptualizaciones se refieren a cómo esa agresividad tornada violencia puede llegar a expresarse en lo cotidiano y en cada contexto particular.

Graciela Bürkli Ezcurra (1992) afirma: "Todo sentimiento negativo puede transformarse en ira, pero en cada etapa de la ira hay situaciones particulares que producen más ira que otras". Esta autora analiza más en detenimiento todo lo que se vincula con la ira, y la relaciona tanto con la diversidad de experiencias que todo infante debe atravesar, así como con determinados hechos del pasado que de alguna manera dejaron huella en esos tiempos.

> A las personas cuya integridad ha sido dañada en la infancia, que sólo tuvieron permiso para angustia o depresión, se les hará difícil aceptar que la expresión de su ira (enojo, cólera, irritación, enfado) hubiera sido lo más sano, en el entendido que la ira vendría a ser la reacción normal a una agresión… Si le prohíben enojarse, el dolor resultará insoportable, ya que ha de sufrirlo en soledad, de modo que debe ocultar sus sentimientos, reprimir el recuerdo del trauma. (Bürkli Ezcurra, 1992)

Estas reflexiones invitan a repensar la otra cara del sentimiento de frustración, el enojo y la ira. ¿Qué queremos decir con esto? Que tampoco es bueno que el que esté enojado, furioso, dolido, guarde silencio sepulcral, y sea acompañado, al mismo tiempo, por una acción del docente que le da preferencia a la frase "acá no ha pasado nada".

En definitiva, callar o silenciar, al igual que poner lo barrido bajo la alfombra, nada productivo y favorable puede promover ni al docente, ni al afectado, ni a su grupo de pares.

Pero, entonces, ¿se debería dejar que griten y se descarguen indiscriminadamente?

No, en absoluto. Pues ello conduciría nuevamente a un desborde y una ausencia de contención requeridas para ese preciso momento. Sin embargo, lo que sí resultaría favorable es que puedan hallar formatos lingüísticos que den apertura a sus sentimientos y emociones, y dejen expresado, al menos, su crujiente malestar.

En palabras de Bürckli Ezcurra:

> Reprimir conductas con agresión quizá desaparezca el síntoma, pero generará sentimientos nuevos que eventualmente se manifestarán en cualquiera de las incontables formas configu-

> radas por sentimientos ocultos, y se puede llegar a pensar que reprimir es mejor que expresar.

"Va a aprender a los golpes, así como me educaron mis padres": la complejidad de esta frase ya no es solamente cómo uno responde ante el acto de violencia sino que, además, contiene el peso de modos generacionales pasados admitidos, generando probablemente nuevos sentimientos de inconformidad e impotencia.

¿En que distarían, entonces, la agresividad y la violencia?

Si bien los autores citados plantearon sus propias ópticas sobre el tema, podría sugerirse que la violencia siempre estaría entrelazada e interdependiente para con el entorno. Podría ser expresada sea golpeando, rompiendo, empujando, maltratando, abusando.

Asimismo, la reacción ante una agresión podría ser responder de igual forma, fugarse, soportarlo pasivamente, etc. (Souto, 2000).

Un acto violento lleva implicada una conducta determinada; no se sostiene solamente bajo una mera enunciación o amenaza sutil.

Más adelante nos adentraremos someramente en una de sus manifestaciones que hoy tiene mayor repercusión, poniendo en vilo la impotencia del entorno. Este término es el referido al *bullying*, al maltrato que se perpetúa en el tiempo y que suele permanecer oculto a la mirada de los mayores.

Actos de violencia. Retomando conceptualizaciones realizadas y resaltando especialmente la variable subjetiva que conduce a la vulnerabilidad de la percepción del acto violento por parte de los diferentes actores, mencionaremos a continuación algunas escenas pertenecientes al ámbito escolar.

Escena 1. Con motivo de una discusión entre dos compañeras, una de ellas arroja con fuerza el lápiz de la otra, enojada por la falta de entendimiento entre ambas. Al interrogarla, se defiende diciendo que la otra chica es la que había provocado, que es una egoísta y que también molestaba todo el tiempo.

Escena 2. A uno de los chicos, a quien suelen "tomarlo de punto", le escondieron la cartuchera. Hay sonrisas entre medio, mientras el damnificado se desespera buscándola. Al señalarlo la docente, ellos argumentan que ha sido una simple broma, que la culpa es de ese chico que molesta, y que no buscó adecuadamente su cartuchera.

Escena 3. A quien suele ser "chivo emisario", un clásico subgrupo suele hacerle todo tipo de bromas. En esta oportunidad le pusieron un cartel en sus espaldas, donde decía "qué tonto que soy". Este chico no se dio cuenta hasta que uno de sus compañeros le señaló que se toque atrás. Nuevamente, si interrogamos a ese subgrupo, ¿qué argumentarían? ¿Acaso dirían que fue un acto de violencia?

Escena 4. Un último ejemplo breve, el cual es altamente frecuente en todos los niveles escolares. Desde no hace muchos años, como decíamos antes, todos comenzaron a tener un mismo nombre: "boludo". Esto surgió –como es costumbre– en medio de una clase. La docente estalla con un grito, reclamando a esos "irrespetuosos" que dejen de decir esa palabra (que no desea nombrar). Para muchos, el empleo de ese término entraría dentro de la categoría de "violencia verbal". Sin embargo, ¿es tan así, hoy en día?

En verdad, la gran mayoría de las veces, el predominio de actos de violencia está encuadrado por medio de la palabra. Los insultos, las cargadas y burlas, las amenazas concretas, son modos de descarga y de sostén de sí mismo.

¿Por qué la expresión con violencia? Sabemos bien que el cuerpo vive constantes modificaciones físicas, fisiológicas y emocionales, por momentos de manera acelerada, por momentos con mayor quietud. Estas variaciones no siempre pueden seguirse en su propio ritmo, destacándose la dificultad que se posee para procesar tales cambios.

Estos desfases suelen ser vistos sobre todo en púberes y adolescentes tempranos (entre los once y los quince años). Hay algunos chicos que siguen conservando su cuerpo infantil, y que paulatinamente van hallando su propio proceso de "deformación" y posterior conformación en el desarrollo.

Así también hay otros cuyos cuerpos viven "llevándoles ventaja", por la irrupción de los caracteres sexuales secundarios o bien por su altura, el tamaño y el tono de voz. Esto conduce a que, por decirlo de alguna manera, sus mentes deban correr en pos de ese cuerpo cambiante.

Por supuesto que todo ello acarrea modificaciones y fluctuaciones anímicas periódicas, que conducen a constantes búsquedas de equilibrio y tranquilidad.

Es bien sabida la centralidad que el cuerpo tiene como medio de comunicación e interacción para con su entorno.

En los más pequeños, donde los recursos lingüísticos y la capacidad de espera aún son acotados, se visualiza claramente el predominio de la expresión corporal por sobre la verbal, reflejada comúnmente por medio de empujones torpes, golpes y hasta apoderamiento de objetos ajenos. Como suele decirse, ellos "se imponen a los golpes".

Posteriormente, la inclusión de los juegos reglados grupales, la expansión del área deportiva, etc., conjuntamente con el proceso madurativo, van facilitando la exploración de sus propios límites del cuerpo así como el de los demás, percibiendo habilidades, virtudes y defectos.

Las peleas, los empujones y los manoseos, tanto en los pequeños como en los más grandes, no dejan de ser sino intentos de descargas tensionales que no llegan a tramitarse por medio de la utilización del lenguaje verbal.

¿Por qué nos referimos a descargas tensionales? En primer lugar, porque el funcionamiento de nuestro cuerpo es regido por medio del placer-displacer, en aras del hallazgo de un cierto equilibrio. En segundo lugar, porque las sustancias que posee nuestro sistema nervioso, facilitadoras de la transmisión nerviosa, deben ser estimuladas y liberadas de manera que nos permitan pensar, sentir, accionar.

No en vano todo el saber médico recomienda siempre el ejercicio físico y el deporte como medios principales, por ejemplo, para el aumento de las endorfinas.

Ahora bien, ¿qué ocurre cuando a violencia nos referimos?

El acto de violencia puede sostenerse desde diversos puntos. Como mencionábamos antes: por un lado, la influencia de la historia personal, los rasgos de la estructura psíquica y las experiencias transitadas hacen a la base de su accionar.

Por otro lado, la necesidad de descarga, la búsqueda de placer, así como de dominio y poder en aras de obtener un lugar privilegiado entre los otros, y en definitiva, su confrontación con la ley.

Aunque cueste entender racionalmente el concepto, digamos que en la violencia hay un placer particular en juego. Se trataría de un placer subsumido a aspectos más perversos del sujeto que tienden a que él "disfrute" de alguna forma el poder adjudicado, así como el dolor y la debilidad hallados en el otro.

A medida que los hechos se vuelven más recurrentes, la ansiedad y el temor disminuyen, lo "anormal" del hecho termina siendo "normal" y ya nada llama la atención, salvo la curiosa necesidad de

volver a repetirlo. La agresión y la violencia pasan a ser hechos cotidianos que con el tiempo tienden a naturalizarse.

¿Habría diferencias si el agresor estuviera solo o acompañado? ¿Actuaría del mismo modo?

Si el sujeto actuara solitariamente, muy probablemente su búsqueda podría vincularse principalmente con aspectos de autosatisfacción (obtener algo específico, venganza o descarga tensional), así como al hecho de sostener una actitud de rebeldía ante la ley.

En cambio, si se encontrara acompañado (grupo, barra, tribu, patota), se sumarían aspectos relacionados con el matoneo, el defender y reafirmar su liderazgo y la cuota de poder por sobre otros, la satisfacción narcisística y el ser observado (¿admirado o amado?) por los otros.

Ante la expresión de un acto de violencia, ¿qué es lo que el agresor quiere lograr?

Por un lado, demostrar ante los otros la fortaleza y el poder, así como el lugar de liderazgo. Asimismo, estas conductas conllevarían una liberación y descarga tensional que suele promover un transitorio estado de equilibrio. Evidentemente con su accionar bien podría estar repitiendo conductas familiares que viviría periódicamente.

Por otro, alcanzar protagonismo, expresar lo que no se siente escuchado y obtener un lugar en el otro, aunque más no sea de manera negativa.

Es curioso: decíamos que la utilización de la palabra –sea por insulto, burla, grito o amenaza– es un medio expresivo muy frecuente y que forma parte de lo que se denomina “violencia verbal”. Sin embargo, pareciera ser que la gran mayoría de las veces este medio de expresión mediante la utilización de las palabras resultaría ser harto insuficiente.

Claro, ¿cómo un cúmulo de letras echadas al azar promoverían un cierto bienestar interior?

Muchas veces las palabras no terminan de ser lo suficientemente eficaces como para promover un cierto alivio. Entonces pareciera resultar necesario hallar medios más concretos, rápidos y activos que puedan promover, aunque más no sea por un breve tiempo, un mínimo alivio de esa tensión interna.

Por ello, tanto el uso de la fuerza a través del cuerpo como de los objetos que estén al alcance de la mano terminan siendo muchas veces los más elegidos por su efectividad. Recuerdo a una persona que, en un desborde de enojo y sentimientos de impotencia ante un

allegado, terminó arrojando su celular al suelo y luego lo pisó hasta destruirlo.

La necesidad de descarga tensional puede llegar a determinados niveles de desborde, quedando fuera de toda lógica y control. Es más, en esos momentos de saturación pocas son las veces en que la razón puede llegar a mediar para detener la descarga emocional.

Existen otros individuos que mayormente permanecen en silencio, sin expresar sus sentimientos y emociones en el entorno, adoptando una conducta retentiva sobre un determinado malestar. Ellos son los que prefieren callar y guardar silenciosamente todo dolor o angustia, aunque deban padecer una suerte de implosión en su propio cuerpo. Bien pueden entrar aquí los que en muy contadas veces explotan violentamente, sorprendiendo al auditorio y a los que lo rodean, o bien terminan sufriendo un accidente, alguna enfermedad o consumiendo alguna sustancia, dañando de este modo su propio cuerpo.

Si bien lo antedicho recae en la generalización, cada estilo presentado dependería del tipo de suceso acaecido, de las sensaciones que ha despertado en uno mismo, de la reiteración que el hecho ha tenido en el transcurso del tiempo, así como del estado psíquico (estructural y anímico) en el que el sujeto se encuentre en ese preciso momento.

De alguna manera, podemos aseverar que no todos "se descargan" arrojando un objeto y destruyéndolo, o se caen "accidentalmente", o terminan cortándose vasos sanguíneos.

Es lo que ahondaremos en el siguiente apartado, referido a la instancia que media entre los impulsos y la realidad.

3. La falta de "filtro" en la expresión de la violencia

¿A qué nos estamos refiriendo con "falta de filtro"? En realidad, y como ejemplificábamos recién, debería existir una instancia capaz de mediar entre aquellas conductas impulsivas y la realidad.

Como mencionábamos en anteriores capítulos, nuestra estructura psíquica está "diseñada" –por decirlo de alguna manera– con diversas instancias que posibilitan fundamentalmente la capacidad adaptativa y sociabilizadora del ser humano para con su entorno.

Esa instancia fundamental –decíamos– es denominada "yo". Es el yo el que nos posibilita, entre otras cosas, tener capacidad de espe-

ra y mantener un adecuado nivel de tolerancia a la frustración. Asimismo, por medio del criterio y del razonamiento, podemos incluso ubicarnos témporo-espacialmente y evaluar cuándo, dónde y cómo descargar nuestras tensiones y emociones displacenteras.

Cuando esta instancia conjuntamente con la que nos brinda el soporte de lo autopunitivo (superyó) son “deficitarias”, insuficientes, es decir, con pocos recursos o bien con huellas históricas que no han favorecido su adecuado desarrollo, se producen las fisuras y las grietas que posibilitan que el descontrol y la desmentida de la realidad aparezcan.

Las justificaciones sobre las diversas actitudes y reacciones negativas por parte de los jóvenes parecieran estar más incorporadas a lo cotidiano, así como tienen mayor campo de acción debido a los endebles límites que contornean a nuestros jóvenes.

Entonces, si replanteamos el tema de las conductas violentas y vamos hilvanando todos estos conceptos mencionados, bien podemos pensar en los diversos factores que posibilitan su expresión desmesurada e indiscriminada que muchas veces percibimos en el ámbito escolar.

El gran interrogante es qué podemos hacer frente a esta realidad.

En primer lugar, tener un amplio conocimiento de los acontecimientos y los diversos factores que intervienen en tales eventos esclarece la estrategia a seguir. Para hacer frente a todo ello, no se trata únicamente de generar castigos más enérgicos y efectivos o de bajar la edad de los jóvenes para que puedan ser encarcelados.

En segundo lugar, el trabajo conjunto y en equipo. Como venimos sugiriendo: abordar una problemática tan compleja en soledad es un abordaje como el de Don Quijote ante los molinos. Poder aunar criterios y construir estrategias claras favorecerían el acercamiento a lo que verdaderamente se necesita, y se evitarían, en gran medida, conductas irruptivas, violentas e incluso de venganza.

4. El docente como generador de la violencia

¿Cómo podríamos pensar que nuestro modo de intervención dentro de la clase promovería agresividad y violencia? Nuestros modos de intervención pueden generar nuevas complejidades, mayor cúmulo vengativo, un sinfín de sentimientos de frustración, y todo ello conduciría, en lugar de disminuir, a acrecentar el conflicto.

En verdad no solemos percibir claramente cuánta influencia pueden tener nuestras acciones y por sobre todo nuestros gestos y modos comunicacionales en los alumnos; cuánta influencia tienen en un conflicto nuestros prejuicios, enojos y frustraciones.

En el film francés *Entre los muros* puede verse claramente cómo tanto la patología institucional como los modos de intervención que adoptan los profesores inciden y favorecen el acrecentamiento de la violencia de los alumnos. En ese film, si bien la institución se muestra abierta, encierra prejuicios y rigidez estereotipados. Los profesores, por su lado, muestran las fisuras del sistema educativo, desbordándose emocionalmente por confrontarse con sentimientos de impotencia y frustración, mientras deben mantener un orden, llevar a cabo una currícula y quedar bien posicionados ante todos.

Anteriormente señalábamos cómo nuestras reacciones generaban algo en los otros. *"¡Parecen chicos de jardín!"*, decía un profesor. Esta "inocente" frase condenatoria puede generar una mayor reacción desfavorable por parte de los alumnos. Es más, y tomándolo con humor, estaría bien visto que después de esa frase los alumnos empezaran a jugar como lo hacían en jardín de infantes. ¿Acaso pronunciando esa frase ellos se "portarían mejor"?

Por ello decimos aquí, reiterando algunos conceptos, que es uno mismo quien también incide en el lazo que se crea entre los otros. Uno con sus gestos, prejuicios, preconceptos, actitudes, reafirma y habilita sucederes que luego serían vividos en su contra.

En la película mencionada, se observa al profesor de francés que, ante determinado sentimiento de impotencia, llega a hablarles irónicamente a sus alumnos. ¿Qué ha logrado con ello? ¿Acaso eso les ayuda a reflexionar que lo que han hecho estuvo mal, que no se debería hacer? ¿O bien, por el contrario, habilita para que ese tipo de manifestación y actitud pueda ser "utilizado" como medio de descarga y modo de enunciación entre pares?

Es cierto. Si uno piensa en la cantidad de variables que se ponen en relieve "sin querer" o, al menos, sin darse cuenta, y cuán poco favorece al proceso de aprendizaje, posiblemente no sabríamos qué hacer con ello.

La sabiduría milenaria da su respuesta una y otra vez: "No hagas al prójimo lo que no quieres que a ti te hagan". Es otra de las frases que solemos pronunciar muy a menudo, pero ¿la llevamos a cabo? Eso sería más complejo. Lo recordaremos una, dos veces; luego seguramente nos lo olvidaremos, como todo acontecimiento que ata-

ñe a nuestro diario vivir. En este sentido, Philippe Meirieu (2008) enfatiza:

> Hay disminución de la tensión y de violencia cuando el maestro tiene una relación no dogmática con el saber, es decir que el maestro también está en una postura de búsqueda […] El docente no transmite solamente su saber, sino también su relación con el saber.

5. Los modos de la violencia

> La violencia tiende a borrar los matices que genera la diferenciación […] Tironea hacia el retroceso, la etapa primitiva de los simios… (Aguinis, 2003)

¿Acaso los chicos de antes no poseían este nivel de agresividad y violencia que se observa en la actualidad?

Si uno se apresurara a responder de manera inmediata, muy probablemente diría que no. Sin embargo, la enorme diversidad bibliográfica de todos los tiempos fue describiendo todo lo contrario.

Entonces, ¿cuál sería la diferencia? Antes, muchos de los pensamientos, las fantasías y los impulsos quedaban totalmente reprimidos y censurados pues, además, se temían las consecuencias y la efectividad de la ley y la punición correspondiente.

Si bien en toda época ha habido conflictos entre los jóvenes y la autoridad, pareciera que actualmente, apoyados probablemente en la idea del "todo vale", las leyes de convivencia se han ido deteriorando de manera significativa. Hace varias décadas, estar frente a una autoridad policial despertaba respeto y promovía un sentimiento de sentirse cuidado. Hoy en día, muchos jóvenes no suelen percibirlo de igual manera. Veamos un ejemplo: años atrás, mientras trabajaba en una comunidad terapéutica cerrada donde los adictos en recuperación tenían causas penales, me llamaba poderosamente la atención cómo ellos describían a la autoridad. Lo hacían con un matiz despectivo y risueño mientras contaban cómo ellos "pasaban por encima" de la policía.

La impunidad, el descreimiento, la deformación de lo que la ley promueve como tal, la pérdida de vista de un horizonte claro, más la constante batalla que los diversos medios publicitarios ejercen espe-

cialmente en los jóvenes ofreciendo garantías de éxito y bienestar; todo ello suma a que los valores fundamentales se hayan trastocado y los jóvenes no encuentren legítimamente objetivo alguno a alcanzar. La pregunta que solemos escuchar por parte de los jóvenes suele ser: *"¿Y para qué? ¿Qué sentido tiene?"*.

Adentrándonos en los modos de establecimiento de vínculos, la violencia puesta en el afuera resulta ser uno de los modos de vinculación, aunque de una manera asimétrica, entre agresor y agredido. Es una forma de interactuar dentro del grupo de pares, ya que muchas veces, al tornarse en un mero divertimento, suele promover la unión entre el grupo de pares, estableciendo así una serie de códigos compartidos.

El tema de la violencia escolar es por cierto extenso y complejo. Dejaremos para otra oportunidad el análisis más profundo sobre la violencia por efectos del consumo y la violencia delictiva.

Aquí nos abocaremos especialmente sobre las diversas modalidades de expresión que muchas veces se tornan cotidianas y hasta pueden llegar a perder su propio impacto y categorización. Con ello me refiero a que muchas conductas y actitudes pasan a ser parte de lo cotidiano y pierden todo tipo de significación de acto violento.

Al mismo tiempo, y esto suele ocurrir con mayor frecuencia, determinadas "bromas" que se efectúan entre pares, a quienes las llevan a cabo pueden resultarles algo insignificante, mientras que para el que es afectado no.

Esconder una mochila, escribir algo en un pupitre, imitar y menospreciar a alguien más débil, denominar despectivamente a uno según su lugar de procedencia ("bolita", "paragua") o su físico ("gordo", "colo"), pueden ser evaluados por los chicos como algo "inocente" y poco significativo, dependiendo de qué lado se encuentren y con cuánta frecuencia ello ocurra.

Siempre ha sido llamativo observar cuándo los chicos terminan reaccionando. Con el "nombre universal" –ya que todos "se llaman" igual–, nadie reacciona negativamente. Sin embargo, cuando "tocan a la madre", sea por medio de un clásico insulto o bien cuando hablan mal de ella, la reacción es inmediata, amenazadora y confrontativa: *"¡Con mi vieja no te metas! ¡Si lo decís de nuevo, vas a terminal mal"* .

En diferentes oportunidades, ante actos de violencia verbal, puede suceder que nos encontremos cerca escuchando. Comúnmente nos nace de adentro el deseo de intervenir en aras de detener el conflicto y, de hacerlo, curiosamente no siempre salimos victorio-

sos por tal intervención. Donde más claramente puede hallarse esto es dentro del ámbito familiar, específicamente cuando, por ejemplo, hay una pelea entre hermanos.

En esos momentos uno silenciosamente se pregunta a sí mismo: *"¿Para qué me metí?"*. Uno tenía las mejores buenas intenciones y, sin embargo, las consecuencias denunciaron el error.

En una oportunidad, leí un libro de esos que plantean cómo enfrentar distintos tipos de obstáculos. Éste se refería específicamente a los adolescentes en el hogar. El autor planteaba que uno debía pensar antes de intervenir en una disputa contestándose dos preguntas: una, si hay peligro de rotura alguna; dos, si había peligro de vida. Y terminaba diciendo que si ninguna de las dos eran factibles, uno debería seguir con sus cosas y no entrometerse.

Claro, es diferente la situación en la propia casa, con los propios hijos, los cuales recaen exclusivamente en nuestra responsabilidad, de lo que un docente o directivo debe plantearse en similares situaciones dentro de la comunidad educativa.

Es gráfico lo que plantea Mierieu sobre la dinámica familiar. Citando sus propias palabras:

> La mayoría de las familias se quedan sin reaccionar frente a las actitudes de sus chicos. Van oscilando entre el autoritarismo y la laxitud. Cada tanto son muy autoritarias al afirmar que hay reglas que no deben ser transgredidas y luego, como no lo logran, se ponen muy laxas y dicen: "Es tu problema, no el mío, hacé lo que quieras…". Y el joven se desestabiliza porque la firmeza en la autoridad es mínima.

En verdad, nada más complejo que entrar como monstruos y terminar como gacelas, es decir, en definitiva, de qué valen grandes amenazas para luego decir: *"Hacé como quieras, no es mi problema"*.

Volviendo nuevamente al mismo eje que venimos planteando: ¿cuándo intervenir?, ¿cómo intervenir?, ¿qué medidas adoptar ante la situación acaecida?

En el ámbito escolar, los encuentros entre docentes, la búsqueda de consenso para elaborar estrategias de abordajes, el trabajo con el mismo grupo de pares en el aula, permitirán unificar el camino que facilite la intervención y la torne efectiva.

Para especificar un poco más sobre los diversos modos que adquiere la violencia en nuestros días, podríamos sugerir las siguien-

tes consideraciones. Podemos pensar en la violencia verbal, gestual, actitudinal, corporal y con objetos externos.

La *violencia verbal* es la referida a todo tipo de agresión que se provoca a otro, sea bajo la forma de insultos o de burlas y manifestaciones despectivas.

La *gestual* es la que suele acompañar tanto a las manifestaciones verbales como corporales. En general, lo gestual condensa sentimientos e intenciones que tienden a provocar o a dañar a otro.

Vale ampliar la consideración de que estos tipos de violencia pueden ser llevados a cabo tanto en presencia o ausencia del afectado. Muchas veces notamos ataques de ira que son manifestados en soledad, o hablando detrás o con voz baja para que el otro no escuche.

La *violencia actitudinal*, por su parte, es aquella que mayormente es puesta en acción siendo perceptible por los otros. El apartamiento, el aislamiento, la evitación, la indiferencia, son algunas de las acciones posibles a adoptar ante una situación de discordia. En este sentido, los subgrupos y su líder suelen encargarse de hacer sentir mal a quien verdaderamente debe quedar fuera de ese subgrupo. El líder podrá incentivar a su grupo a que deje de lado a tal chico y le anexará diversos motivos que conducirán, luego, a generar otros tipos de actos violentos para con él.

La *violencia por medio de la utilización del cuerpo* es, por decirlo de alguna manera, la más explícita desde la mirada de los adultos. Es cierto que es una de las más peligrosas si no se la controla y media adecuadamente. Desde empujones y agresiones, sea por medio de objetos o bien por la fuerza, hasta la utilización de golpizas y diferentes tipos de armas, constituyen el límite entre la broma y el peligro concreto.

Por último, lo que señalamos como *violencia por medio de la utilización de objetos* bien puede estar enlazado con el modo de violencia antes mencionado, así como también podría ser un mero material que permite la descarga tensional, como ejemplificábamos anteriormente sobre el destino que tuvo un celular.

Es frecuente observar la agresión bajo la utilización de un objeto externo sobre todo en el ámbito conyugal y familiar, aunque esta modalidad también se puede observar dentro del ámbito escolar.

El objeto arrojado sin dirección específica de alguna manera evita dañar a esa persona en cuestión, o bien el objeto puede representar a la persona misma a quien se desea destruir. Cuando el objeto es di-

reccionado intencionalmente hacia una persona, permite potenciar el daño que, bajo el dominio de la ira, quiere provocar.

Evidentemente todos estos modos de expresar y llevar a cabo la violencia no tienen sino un efecto directo en todo el orden de lo emocional-afectivo. Es decir, ninguno de estos modos está ajeno a afectar y dejar huella en el plano psíquico del sujeto.

6. El maltrato entre pares

El maltrato refiere a uno de los modos de expresión de la violencia. En él intervienen principalmente un dominante –agresor– y otro dominado –agredido o víctima–. Asimismo, pueden sumarse otros personajes que funcionarían como espectadores y/o copartícipes de dicha conducta.

En el maltrato se sobrepasan los valores y las normas de convivencia, irrumpiendo y haciendo que el otro pierda autonomía y libertad.

Quien es agredido pasa a ser el centro de atención, mayormente oculto a la mirada del adulto, acorralado entre sus defectos y su sentimiento de impotencia, siendo investido desmedidamente por el agresor y su entorno.

El maltrato entre iguales comparte algunos aspectos de las conductas antisociales, es especial en lo referente a la agresión y la violencia. Lo específico lo hace por tratarse de un conflicto entre iguales (Veccia *et al.*, 2008).

Algunos autores vinculan la conducta antisocial con injurias, ofensas, robos, destrozos, etc. Sea como fuese, la violencia lleva implicada una pérdida de la subjetividad de la víctima, la cual queda subsumida a los deseos y las acciones del agresor.

La humillación ante la mirada de los otros no deja de ser sino un agravio emocional de magnitudes considerables difíciles de sortear.

7. Algunas consideraciones sobre el *bullying* (acoso entre pares)

Nos adentraremos ahora en una de las problemáticas actuales que refiere al maltrato entre pares, acoso escolar o lo que en inglés se denomina *bullying*, es decir, cuando un alumno “se en-

cuentra expuesto a acciones negativas" provenientes de uno o más compañeros, en diversas oportunidades a lo largo del tiempo. Se entiende por "acciones negativas" cuando "alguien inflige o intenta infligir intencionadamente heridas o inquietud a otro" (Olweus, 2007).

La característica fundamental del *bullying* es su prolongación en el tiempo, así como el silencio ante la mirada de los adultos.

El comportamiento que se asume es netamente amenazador, agresivo e intencionadamente negativo, demarcando las diferencias de poder existentes entre aquel o aquellos que ponen en juego el maltrato y aquel otro que lo padece.

A decir verdad, el maltrato o abuso escolar no es algo novedoso de este milenio. Las amenazas, las burlas y los empecinamientos ante un determinado compañero de aula han existido durante décadas. Quizá una de las diferencias existentes en relación con lo que acontecía en otras épocas y en la actualidad, es que ahora la intervención del adulto resulta ser más compleja debido a las fisuras institucionales y la instrumentación de normas de convivencia cuestionadas.

En otras palabras, la tergiversación de las normas y las incertidumbres en el modo de intervención obstaculizan la adopción de una medida efectiva.

Paralelamente, la gravedad de todo ello es que la violencia incluso se ha extendido en dirección hacia los propios docentes, en algunas oportunidades con verdadero riesgo de vida.

En la entrevista llevada a cabo con una docente de muchos años de experiencia,[1] perteneciente a una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ella comentaba que había escuchado decir de una colega de otra escuela que había recibido amenazas por parte de un alumno a causa de la nota final que le había adjudicado.

En otra oportunidad, un docente denunciaba haber sido menospreciado desde las redes sociales, siendo expuesto por medio de deformaciones fotográficas realizadas con Photoshop y por medio de frases ofensivas.

1. Entrevista en profundidad realizada en un estudio de campo para el trabajo de investigación de la programación UBACYT 2006-2009, "Maltrato entre iguales como expresión de la violencia interpersonal. Construcción de un instrumento para evaluar su incidencia en contextos escolares" (Cód.: P804). Directora: Teresa Veccia, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

En el fenómeno del *bullying* intervienen no sólo víctimas y victimarios sino también un número de espectadores activos y pasivos que guardan un "pacto de silencio" ante tal accionar. Es justamente este silencio cómplice el que permite que la victimización pueda perdurar en el tiempo.

Es posible conceptualizar que en todo acto de maltrato escolar existen cuatro modelos de integrantes:

1) El *ideólogo* (que no siempre es el que termina ejecutando la acción).
2) El *agresor* (que es quien promueve la acción *motu proprio*, o bien puede ser el que responde a las órdenes del líder, en aras de, por ejemplo, seguir perteneciendo a ese grupo o pandilla).
3) El *agredido*, quien mayormente suele poseer determinados rasgos de la estructura de la personalidad que le dificultan principalmente la integración e interacción. Los rasgos físicos, la procedencia y pertenencia a un determinado grupo sociocultural e incluso su credo potenciarían terminar siendo "el elegido".
4) Los *observadores* o *testigos* tanto activos como pasivos (activos porque participan directamente en el acto de maltrato, pasivos porque permanecen como meros espectadores, estos últimos motivados incluso por temer transformarse en futuras víctimas).

¿Cuál podría ser el perfil de quien es tomado como víctima del maltrato? Según el planteo que propone Olweus, en estos individuos suelen predominar rasgos de retraimiento y timidez, tendencia a ser pasivos y más alejados del resto del grupo, dar privilegio al estudio y tener pocos amigos.

En general, estos chicos pueden llegar a "justificar" por qué son y quizá hasta merecen ser tomados de punto y ser maltratados. Entre algunos motivos, podemos encontrar frases como: *"Porque me lo merezco", "Porque soy diferente", "Porque soy maricón", "Porque soy más débil", "Porque soy traga", "Porque dicen que no vengo solo al colegio y soy un nene de mamá".*

Podría resultar extraño cómo alguien que es víctima del maltrato termine justificando el accionar de sus perseguidores. Sin embargo, esto suele ocurrir muy a menudo, incluso fuera del ámbito escolar y hasta con los mismos adultos.

Automáticamente se enlaza la expresión poco feliz de “por algo será”. Ello ocurriría debido al tipo de estructura de personalidad que posee, así como los modelos internalizados en su primera etapa de la vida.

El que es “tomado de punto”, es decir, el hostigado, podría asociarse a lo que Souto denomina el “chivo expiatorio”. Lo define como aquel que es elegido por el grupo, para depositar en él todo lo malo que suele ser rechazado en cada uno de los miembros. Describe a la persona que adopta tal rol con rasgos de debilidad y vulnerabilidad. Citando sus propias palabras:

> Carga con las culpas de los fracasos, de las debilidades, de las frustraciones de los otros… Mientras el chivo expiatorio se sostenga, el conflicto no aparece. El chivo es denunciante del conflicto, emergente del grupo.

Por ello, y siguiendo esta lectura, en toda dinámica grupal podrá hallarse la presencia de alguno de sus integrantes que ocupará un lugar diferente, el cual pareciera ser el depositario de la mirada de los otros, permitiendo focalizar así todo tipo de sentimiento negativo o promovedor de desequilibrio grupal.

Así como se inferiría un determinado perfil del agredido, también podría construirse uno acerca del victimario u hostigador.

En general, el hostigador se caracteriza por la necesidad de dominio y poder, es impulsivo y sensible a todo hecho que se plantee en oposición a sus pensamientos y deseos, y presenta bajo umbral ante la frustración.

Son mayormente extrovertidos, disfrutan del lugar de liderazgo buscando ser amados y admirados por los otros. Suelen tener conductas opositoras ante todo adulto que sostenga la ley, y muestran rebeldía y conductas antisociales.

Si bien pueden hallarse otros rasgos distintivos, también debiéramos reconsiderar a aquellos otros hostigadores que, a diferencia de lo planteado, suelen mantenerse en el anonimato y cuyo placer de promover daño es más individual, pues no necesitan compartirlo con sus pares.

Estos casos suelen ser más frecuentes en personas con un alto nivel de agresividad y de deseos de venganza, probablemente con rasgos de introversión y alto nivel de frustración, amén de la particular estructura psíquica que posean. Serían los que disfrutan descargan-

do su sed de ira evitando el riesgo de ser descubiertos e identificados por los otros. Algunos medios posibles son las cartas, los actos vandálicos, el uso de tecnologías de comunicación e internet.

¿Y qué ocurre con los observadores o testigos? Sugeríamos anteriormente que los observadores podrían denominarse activos o pasivos, entendiendo que esta denominación arbitraria sólo apunta a diferenciar su posicionamiento frente a un determinado acto de maltrato.

Están quienes alientan, festejan, se ríen y hasta participan activamente ante el maltrato. Serán copartícipes de la experiencia "lúdica", aunque los niveles de implicación diferirían en cuánta participación activa han tenido en la agresión.

Otros meramente estarán allí presentes o bien se enterarán del hecho por "pasillos" (rumores, compañeros que van a contarles a otros, etc.) lo que está o estuvo ocurriendo. Algunos "se esconderán", escabulléndose de la complicidad, queriendo evitar "ser salpicados" por si esto llega a saberse en la Dirección de modo que, si llegaran a ser interrogados, puedan decir: *"No estuve allí"*.

Y estarían los "salvadores", aquellos que por sus rasgos de personalidad pueden enfrentar el temor a las represalias, adoptando una conducta proactiva y positiva, fuese interviniendo o bien avisando a alguna autoridad cercana sobre el acontecimiento.

También debemos hacer mención sobre aquel otro personaje que se encuentra ubicado en el medio de las situaciones de *bullying*. ¿A quién nos estamos refiriendo? A aquel chico o joven que es enviado por otro u otros a llevar a cabo determinada acción maléfica, en aras de seguir perteneciendo al grupo de pares.

Este personaje también en cierta forma ocupa tanto el lugar de victimario como de víctima, ya que, de no obedecer "el desafío impuesto", correría el riesgo de ser "expulsado" del grupo, considerado "ineficiente", o dicho en sus propios términos, "un maricón", por el hecho de no animarse a llevar a cabo el plan.

Imaginemos la siguiente situación: uno de los chicos del grado suele ser tomado de punto porque comúnmente está apartado del resto, cumple siempre con la tarea y tiene sólo un par de amigos dentro del curso. Hay un subgrupo que suele "divertirse" molestándolo de muy diversas formas, a pesar de las consecuencias o de alguna intervención docente o directiva.

En el recreo este chico se ha quedado sentado en su banco. Uno del subgrupo (ideólogo) percibe tal situación y sugiere sacarle la mochila cuando esté distraído.

En ese preciso momento, otro del subgrupo (agresor) toma la mochila y le empieza a hacer burla de manera provocativa. A su alrededor están los demás integrantes del subgrupo que se divierten al contemplar la escena. Algunos toman partido e incluso se pasan la mochila entre ellos (testigos activos); otros, en cambio, simplemente se quedan mirando (testigos pasivos).

Podría suceder que en ese preciso momento ingresara otro que no pertenece a ese subgrupo y que, al ver la situación, vuelva a retirarse sin decir ni hacer nada (pasivo), y por último, podría aparecer algún otro que, ante la situación que está viendo, va a avisarle a la maestra sobre lo que está aconteciendo (activo).

Como se puede visualizar, hay diferentes modos conductuales que los diversos integrantes del grupo pueden llegar a adoptar en una misma situación.

En definitiva, algunos de los interrogantes que surgen son:

- ¿Qué es lo que hará que ese chico, sin proponérselo voluntariamente, termine funcionando dentro del grupo como centro de atención negativo, ocupando un lugar peyorativo ante la mirada de los otros, papel del que mayormente no encuentra salida alguna?
- Ante el cuestionamiento sobre la situación descripta recientemente, si se interrogara a los ejecutores del hecho sobre su erróneo accionar, ¿realmente lo considerarían y reconocerían como un "acto violento" o simplemente dirían y desde su propio lenguaje: *"Pero si era una joda, nada más"*?
- ¿Qué es lo que promovería a que cada uno de los compañeros adopte un determinado rol de testigo dentro de esa escena? Y mientras están allí presentes, ¿qué pasará por sus mentes?

Esto llevaría a plantear si el rol que cada uno está ocupando en esa escena es por su propia elección, por conveniencia, por sentimiento de pertenencia y fidelidad al líder, por placer o por temor. Lo que suele denominarse "fidelidad al líder y al grupo de pares" no es algo ajeno a todo este planteo realizado.

Cuánta ofuscación produce en el docente cuando, luego de un hecho acaecido y al reunir a todo el grupo, ante su pregunta clásica de *"¿Quién fue el responsable de esto que ocurrió?"* o bien *"¿Quién vio lo que pasó?"*, el silencio sepulcral invade la clase.

Producto de dicho silencio, el enojo y el sentimiento de impoten-

cia se hacen pronunciados en el interior del docente, colocándolo en una gran encrucijada, pues hace esfuerzos para no insultar, pegar, renunciar, castigarlos indiscriminadamente, para tener la claridad de pensamiento necesaria para intervenir.

La repetición de escenas también conduce al hartazgo y hasta al desinterés. Lamentablemente a veces conlleva hasta el punto de replantearse su propia elección vocacional y si no hubiese sido mejor elegir otra profesión más "tranquila" y placentera.

Las fluctuaciones entre intervenir "políticamente" o "a los gritos" se alternan en momentos particulares de lo diario.

Cuando un docente interviene, ¿es por defensa del afectado, por transmitir los valores de respeto y solidaridad, o por hartazgo? Quizá hasta podríamos inferir que todas pueden ser correctas, dependiendo del momento, la frecuencia y el conflicto vigente.

Notará el lector que nos encontramos recapitulando conceptos ya vertidos sobre el rol del docente en aras de ir enlazando lo que se ha ido planteando con el correr de las páginas.

En este sentido, y tomando ahora estos específicos escenarios de actos de maltrato y violencia focalizados –acciones que muchas veces los chicos denominan simplemente "jodas"–, su reiteración promueve interrupciones de la clase, pérdida de tiempo, malestar general, irritación. Todo ello genera en el docente reacciones que muchas veces son inesperadas y en las que falta criterio.

Las situaciones planteadas hasta ahora estarían enlazadas a un modo de funcionamiento del *bullying*. También deberíamos considerar otro modo, que es el que actúa de manera silenciosa, sea explícita o anónima: *"Llegás a contarle algo a la profe y no volvés vivo a tu casa", "Si no me traés lo que te pedí, ya sabés cómo vas a terminar"*.

Las diversas amenazas y las situaciones violentas que persisten en el tiempo muchas veces producen consecuencias complejas en el que las recibe. Efectos como la baja del rendimiento escolar, el aumento de la distracción, el ausentismo y hasta casos extremos donde se produce el abandono de la escuela, entre otros, dejan entrever el frágil estado anímico de ese chico o esa chica que seguramente percibe un camino sin salida.

Una pregunta parece obvia: ¿por qué no lo cuenta? ¿Por qué lo calla? Aquí habría una mezcla de variables relacionadas con el pu-

dor y el sentimiento de minusvalía, por un lado, y el temor a no ser comprendido o no ser creído, por el otro.

Tener que enfrentar a los adultos –sean padres, tutores o docentes– implica una decisión activa frente al conflicto.

Como recién decíamos, puede haber suposiciones diversas: que lo cuente y no le crean o le resten importancia, o que hasta puedan llegar a decirle frases como *"Ya va a pasar", "Tenés que defenderte", "Tenés que ser macho y enfrentarlos", "Por algo será", "Hoy no pude ir a hablar con la maestra, mañana voy", "Voy a ir a hablar con la directora", "Voy a llamar a los padres de ese chico"*, etc., todas ellas denotarían posturas diferentes ante la posible denuncia del joven frente a una situación de hostigamiento.

En ellos también podrían surgir temores sobre el "después", pensando en que, luego de la denuncia, las cosas empeoren, que sus compañeros –aún los que no eran partícipes del hecho– lo burlen más, o que sea agredido con mayor intensidad.

Muchas veces prefieren callar porque suponen que en algún momento todo irá disminuyendo paulatinamente, o que el docente "se va a dar cuenta" de lo que pasa e intervendrá en su favor.

Una de las mayores dificultades que posee el docente con respecto al *bullying* es que muchas veces las amenazas y los maltratos ocurren en su ausencia.

Lo cierto es que el *bullying*, en todos sus modos, es un problema que hoy está presente y que requiere de la efectiva intervención de los mayores, padres y docentes.

8. *Cyberbullying*: cuando el maltrato utiliza la tecnología y la comunicación

Los chicos y los jóvenes de hoy suelen recluirse en sus habitaciones, rodeados de tecnologías diversas, conformando así su mundo interno en el cual pasan horas.

En lo que respecta al uso de la tecnología, deberíamos anexar, entonces, una versión "más sofisticada" de *bullying* que es el que se lleva a cabo a través de tecnologías de información y comunicación, esto es, por medio de la tecnología informática y comunicacional.

El *cyberbullying* reviste similares características a las del *bullying*, sólo que bajo la utilización de internet y telefonía móvil. Dentro de lo que es internet, el MSN, las salas de chat, MySpace, Twit-

ter y principalmente Facebook son medios ideales para expandir en milésimas de segundo todo tipo de información que se desee hacer circular.

Permite mantenerse en el anonimato, sea por cuentas de mail inexistentes, números de celulares ocultos, la rotación entre varios compañeros o bien cambiando de "autor" de algún hecho.

El hostigador puede aparecer y desaparecer. No necesita tener un físico más desarrollado que el hostigado. Puede actuar con total libertad e impunidad, ya que no es visto, e invadir constantemente la privacidad de manera indiscriminada, pues puede ingresar en cualquier espacio y momento en que esté el acosado.

Este tipo de maltrato posibilita, asimismo, la distribución masiva e inmediata de todo tipo de información que se quisiera llegar a divulgar, promoviendo efectos devastadores en el "elegido".

En cuanto a la telefonía móvil, ha aumentado de tal forma que hoy numerosos chicos, aun de corta edad, ya disponen de un teléfono. En su utilización prevalece el envío de SMS, mensajes de texto. Sumados al tipo particular de comunicación, están los propios códigos de escritura que permiten rápidamente enviar y recibir mensajes.

El celular terminó invadiendo las aulas y esto también ha traído un nuevo conflicto. Muchos docentes denuncian la dificultad que deben atravesar ante la puesta de límites con respecto a su uso dentro del aula. La dificultad aumenta cuando, como venimos señalando, aparecen las grietas dentro del propio plantel docente y directivo.

¿Cómo? Pues mostrando diferentes posturas y actitudes sobre su uso y abuso.

Una profesora se encontraba dando una clase de biología. En un preciso momento se escuchó un sonido desde un celular. La docente instó a la alumna a que apagara el aparato. La respuesta de ella fue: *"¿Por qué debo hacerlo, si la otra profe no nos dice nada y nos deja tenerlo encendido?"*. En otra oportunidad, en una clase otra alumna contestó: *"No puedo apagarlo. Estoy esperando un llamado importante"*.

Es decir que, además de las problemáticas de convivencia cotidianas y todo lo vinculado al proceso de aprendizaje, se suma ahora una nueva adquisición –incluso desde temprana edad–, la referida a la telefonía móvil.

Probablemente sea difícil eludir este avance tecnológico. Muchas veces son los mismos padres quienes argumentan el porqué de la necesidad de que los chicos lo posean.

Una docente le respondió al alumno: *"Está bien. Entiendo que tus padres dijeron que lo tengas encendido. Sin embargo, en este preciso momento de la clase no lo vas a necesitar"*.

Sabemos que los jóvenes, además, portan su cuota de rebeldía ante la autoridad. Ahora bien, también es probable que tanto la "inmediatez" –rasgo distintivo de este milenio– como los modelos que ellos copian de su propio entorno estén incidiendo en las conductas que adoptan.

Es habitual ver alguna escena donde se encuentren almorzando el padre con su hijo en un día de semana. ¿Qué es común observar allí? Mientras espera la comida, el padre se encuentra hablando por celular de sus asuntos laborales. Probablemente controla cada tanto que el niño coma. Él, por su parte, tomará bocados mientras atiende una y otra vez llamados que seguramente deben ser "urgentes".

Probablemente ese padre dirá que su hijo no suele hablar cuando se encuentran a almorzar. Más aún, seguramente ese estilo de padres será el que luego, cuando quiera hablarle a su hijo en su habitación, lo llegue a criticar porque "no lo mira cuando se le habla".

Entonces, siguiendo el planteo antedicho, lo que ocurre con estos jóvenes, ¿sería mera rebeldía o quizá simplemente una nueva conducta incorporada de sus propios padres?

Internet es todo un universo nuevo para los adultos que nacieron antes de que hiciera su aparición. Los que usan la tecnología podrán ir detrás para no quedar atrasados. Los temerosos no se animarán siquiera apretar una tecla. Los avances tecnológicos han sido de tal magnitud que quien no se suma a ellos queda "fuera del sistema".

Muchos adultos mayores que tienen a sus hijos en el exterior debieron aprender a usar un mouse, ingresar nuevas terminologías como "mails", "chatear", así como utilizar programas para hablar y poder verse en forma virtual.

Así como internet posibilita un sinfín de beneficios a nivel comunicacional, brindando rapidez y accesos a diferentes aspectos del conocimiento, también ha llegado a succionar a miles de seres que van quedando adheridos a un ciberespacio infinito.

Actualmente la aparición de las redes sociales virtuales creó una búsqueda y un encuentro inmediatos con cientos de personas dispersas por el mundo. Facebook y MySpace –preferidos por los chicos y jóvenes–, así como Twitter, Linkedin y otros, son algunos de los muchos espacios virtuales que enlazan de manera instantánea a un sinfín de personas en un mismo tiempo.

El chat, esto es, el diálogo virtual, posibilita el acercamiento y el conocimiento con miles de personas de todo el mundo sin necesidad alguna de trasladarse fuera de su hábitat.

Dentro de este diálogo virtual están principalmente el MSN y las salas de chat. A través de estos espacios virtuales uno puede establecer contacto con quien quiera que se presente en ese determinado momento. La virtud de este medio, en cierta forma, es que uno, si lo desea, puede mantenerse en el anonimato, no ser visto ni escuchado.

Si no hay webcam, uno puede crear cualquier personaje que desee en aras de establecer ese contacto. En este sentido, en aquellos que tenían sentimientos de minusvalía, alguna discapacidad o bien rasgos de introversión, la modalidad del chat les permite mantenerse conectados con el mundo, sin necesidad de tener que exponerse ante la mirada de los otros.

Estas comunicaciones virtuales son sumamente interesantes para seguir profundizando, ya que encierran una serie de aspectos tanto favorables como desfavorables. Por cuestiones obvias, no será aquí el espacio y el momento para detenernos en ello; sin embargo, permitiría destacar que este medio posibilita el despliegue de las más intrigantes historias y fantasías que uno podría llegar a imaginar. Aquí han surgido grandes amores virtuales incluso a pesar de que nunca llegaron a conocerse personalmente; la imaginación llega a niveles extremos aun cuando simplemente sólo pudieran verse mutuamente por medio de la webcam. También los juegos sexuales y todo lo vinculado con el placer de lo escópico –la mirada– se encuentra sobredimensionado.

Después de estas breves observaciones preliminares y adentrándonos sobre el fenómeno del *cyberbullying*, deberíamos pensar cómo este medio "mágico" puede hacer estragos a un otro en tan sólo milésimas de segundos, y el afectado quedar totalmente impotente ante ello (pues, a diferencia del *bullying* "terrenal", en el *cyberbullying*, la información que se "cuelga" en internet se dispersa en el ciberespacio y se pierde total dominio sobre ella).

Pensemos cuando alguien "cuelga" (coloca en el ciberespacio) una foto. A partir de ese momento, esa foto pierde propiedad, es decir, ya no es de uno solamente pues no se puede evitar que la vean otros, tanto amigos como sobre todo cualquier ser del planeta donde quiera que se encuentre.

El ciberacoso, decíamos, es ese daño particular que se ejecuta de manera anónima y del cual uno pierde toda posibilidad de detención.

En el *bullying*, de alguna manera, uno puede llegar a enfrentar a quien agrede, sancionarlo, etc. En internet esto es mucho más complejo. Quizá podría llegar a suceder si se lograra identificar al ejecutor de esas acciones, aunque aun así no habría garantías de que quien se encuentra acosando no volviera a aparecer, por ejemplo, con una nueva identidad.

Señalábamos, entonces, que este tipo de maltrato exige el conocimiento de tecnologías de la información y la comunicación; que el acoso es, en cierta forma, indirecto y de múltiples formatos, y que el agresor puede llevar su cometido manteniéndose en el anonimato.

Todo ello magnifica el sentimiento de impotencia, pues incluso invade ámbitos de privacidad que comúnmente aparentarían otorgar seguridad.

Veámoslo con un ejemplo: una chica tiene colgado en internet un set de fotos de sus vacaciones familiares. Si el sitio donde las colocó no tiene dispuesto determinadas restricciones para su acceso, cualquier persona podría ingresar, "bajarlas" (tomarlas) y utilizarlas como se le plazca.

Supongamos que un compañero o un conocido de un compañero de la escuela logra tener acceso a esas fotos y desea "divertirse". Si utilizara un programa de edición de imágenes como el Photoshop, bien podría deformar o alterar las fotos como quisiera y luego volver a subirlas en internet. Por más que esa chica quisiera evitarlo, la acción ya habría sido cometida. Si, además, quien adulteró las fotos conoce de informática, podría acceder a su libreta de direcciones y reenviarles a todos estas nuevas imágenes. Recordemos que cuando las fotos están en internet *todos* pueden tener acceso a ellas.

Algo más complejo fue el caso de una púber de doce años quien, en un momento dado, comenzó a entrometerse en la vida de otra persona que trabajaba en esa misma escuela donde asistía. En un momento, esta púber logró descubrir la clave de acceso del correo electrónico y del Messenger, y así comenzó a hacerse pasar por esa persona, promoviendo todo tipo de conflicto para con los contactos que allí se encontraban. Al descubrirse este tipo de acoso, fue citada e interrogada sobre estas acciones en las cuales, por supuesto, negó rotundamente haber tenido vinculación alguna. Una actitud similar adoptaron sus padres cuando fueron citados por la Dirección. Ellos aseveraron desconocer totalmente de qué se acusaba a su hija, pues consideraban

que ella no sería capaz de semejante acto de vandalismo. Finalmente, la persona que trabajaba y que fue acosada por la alumna, decidió notificar a cada uno de sus contactos, abriendo una cuenta nueva con mayores recaudos.

Las redes sociales. Otro de los medios que se utiliza en internet es el referido a las redes sociales, en especial Facebook, que es el espacio favorito de chicos y adolescentes, pues se tornó un medio de interacción ideal.

Curiosamente, el mundo adulto también lo ha adoptado gratamente, no sólo como medio para hallar a otros seres humanos, sino también para interactuar con otros espacios virtuales y reales. Nótese que actualmente la mayoría de las empresas que tienen páginas de internet ofrecen su links en Facebook y Twitter.

En Facebook cada uno tiene la posibilidad de poner todo lo que desee compartir (escritos, imágenes, debates, e incluso se puede escribir en la website de otro (lo que denomina "muro").

Si bien el programa cuenta con determinadas opciones de configuración que permitirían graduar la apertura o restricción de visitas, lo cierto es que no deja de ser un espacio abierto ampliamente vulnerable.

Este espacio, al igual que el Messenger, suele ser mantenido oculto a la mirada de los padres. Es para los jóvenes "su mundo privado", y ellos impiden intervención y opinión de la mirada del adulto.

Paradójicamente, exaltan el derecho a la privacidad y al mismo tiempo se exponen abiertamente a la mirada del resto del mundo.

Acceder a la website de alguien tiene algo de intrigante y placentero a la vez. Tanto el mirar –espiar– como el dejarse ver por otros forman parte de una misma moneda: el placer de la mirada. El juego de mirar y ser mirado pasa a ser uno de los modos de interacción cotidiana en el cibermundo.

En el chat predomina la imaginación por sobre la palabra, pues deja atrás la necesidad de que la persona se exponga ante los demás.

Como decíamos, mucho ha contribuido internet en materia del establecimiento de vínculos, sobre todo en aquellos que poseen rasgos de inhibición o que se ven limitados y retraídos a raíz de algún "defecto" corporal (obesidad, alguna discapacidad, etcétera).

El intercambio y el libre acceso a todo tipo de imágenes (fotos y videos) también han ido provocando una mayor estimulación en el campo de la fantasía, intensificando el placer de mirar.

La webcam posibilitó verse e incluso jugar con ello. Suma intensidad a las palabras y a la imaginación, pues acerca al otro y al mismo tiempo mantiene una distancia.

El libre acceso a una enorme cantidad de filmaciones eróticas y pornográficas ha ido estimulando aun más la curiosidad e incluso la imitación. Hay numerosos sitios en internet donde cualquier persona puede colgar material propio y, de alguna manera, "jugar" a mostrarse ante todo aquel que visite ese video. Legaliza, entonces, la idea de que lo privado se torna público.

Tiempo atrás, en una capacitación docente, una profesora mencionaba su asombro ante una escena transcurrida en uno de los pasillos de la escuela, donde vio a una pareja de adolescentes encimados y besándose. Ella –decía– no supo cómo reaccionar, sintiendo suma incomodidad por la escena expuesta. Por su parte, esta pareja no dio señal alguna de restricción o preocupación por haber sido descubierta. Es más, muy probablemente ni siquiera se hayan percatado de ello y, seguramente, si alguno les hubiese preguntado qué estaban haciendo allí, hubiesen dicho: "*¿Y qué tiene? ¿Está mal?*".

El libre acceso a todo tipo de fotos y videos en el ciberespacio estaría "legalizando" la naturalidad de expresión y, por sobre todo, de mostrar públicamente las "habilidades, destrezas y placeres" de su intimidad.

¿Por qué plantear todos estos observables? Porque todo esto intenta poner en relieve que la privacidad ha quedado "adulterada", y que estos juegos sexuales de exponerse abiertamente al cibermundo no dejan de ser "una bomba de tiempo" que puede tornarse en su contra. Podrá ser luego el puntapié para construir el *cyberbullying*.

Retornando al mundo adulto: con todo esto, cuando los padres ven que sus hijos están "navegando" y chateando horas y horas, ¿a qué pueden llegar a temer?

Probablemente descubramos que algunos de los fantasmas cotidianos que podrían temerse son, por ejemplo, que alguien llegue a tener sus datos personales, dirección, teléfono, y tenga malas intenciones.

También podría ser que sus hijos lleguen sean engañados por algún sujeto quizá pedófilo y que ellos ingenuamente acepten citas personales aun sin conocerlos.

Lo que curiosamente no suele tenerse del todo presente es lo referido al acoso y el maltrato entre pares por internet. Muy pocas veces

suele vislumbrarse preocupación acerca de cómo su hijo está siendo tratado, por ejemplo, por los compañeros de la escuela.

Sin embargo, debemos confesar que esto es moneda corriente y que, a pesar de todo, muy pocos llegan a enterarse del complejo momento que deben atravesar.

Desde el mundo adulto, el *cyberbullying* es aun más difícil de acceder y conocer. La tecnología lo complejiza, al igual que su ocultamiento ante la mirada adulta es más fácil de lograr.

Retomamos nuevamente la misma pregunta: ¿por qué no lo cuentan?

En primer lugar, vale recordar que, si hay situaciones de acoso, esto ocurre en un espacio virtual íntimo y “secreto”, inaccesible a la mirada parental.

Si llegara a ser comunicado a sus padres, éstos probablemente no sólo estarían revisando y preguntando todo, sino que además el joven pasaría a ser controlado ante todo tipo de movimiento o salida.

En segundo lugar, confesar los sentimientos de minusvalía e indefensión así como el hecho de que no ha logrado enfrentar al acosador y sus admiradores-cómplices pondrían en evidencia su impotencia ante la mirada de sus compañeros y esto generaría suma vergüenza.

En tercer lugar, probablemente habría un pensamiento especulativo, es decir, supondría que en algún momento ellos cambiarían de “presa” o alguno de “los buenos” intercedería en favor de él. El temor a la represalia o bien que llegara a intensificarse el hostigamiento detendría su accionar.

Por último, estaría latente el temor de quedar como un “maricón”, que recurre a papá y mamá y que no sabe defenderse solo.

Se ha escrito mucho sobre el tema y han surgido diferentes recomendaciones acerca del uso de internet y las redes sociales, incluso, como en el caso de Facebook, alertando al usuario la dificultad de llegar a darse de baja y quitar sus datos definitivamente.

La pregunta que hoy solemos hacernos dentro del ámbito escolar es: ¿cuál es el límite entre lo privado y lo público? Es decir, ¿cuál es el límite que la escuela debe establecer para interceder en las problemáticas del *cyberbullying*?

Señalamos esto último pues numerosas veces han ido sucediendo casos de maltrato por internet en espacios que no pertenecen directamente al ámbito escolar pero, sin embargo, sus integrantes son

parte de él. ¿Hasta dónde puede y debe intervenir la escuela en todo ello?

Ahora bien, ¿qué suelen decir los chicos y adolescentes? ¿Cuáles son las afirmaciones que suelen hacer a los mayores cuando de riesgos se trata? Las expresiones típicas son: *"¡No pasa nada, yo ya sé de esto! ¡Yo me sé cuidar solo! ¡Ya soy grande! ¿Vos qué sabés?, ¡si de esto no entendés nada!"*.

Así suelen desmentir la realidad, sumándole su cuota de creencia y postura omnipotente frente a todo aquello que llegaría a resultarles de riesgo para su propia integridad.

Entonces, ¿qué hacer ante todo esto? ¿La solución sería "dejarlo ser", mirando hacia un costado? ¿Amenazarlo con que "la vida les va a demostrar" que están equivocados? ¿Imponer límites bajo conductas punitivas?

"La indiferencia ante el sufrimiento es una forma de inmoralidad y crueldad", señala Silvia Bleichmar (2010).

En verdad, no hay una única estrategia a adoptar. Es más, lo que puede ser útil para uno, para el otro podría ser hasta contraproducente. Incluso en un mismo chico, cada situación merecería evaluar qué es lo que verdaderamente necesita y le sería un legítimo aprendizaje de vida.

Hay algo cierto: ese chico o esa chica pueden no llegar a coincidir con nuestro propio modelo de hijos o de alumnos. Sin desearlo, a veces nuestro ideal podría llegar a ejercer una fuerza contrapuesta, acrecentándole su dificultad y su encasillamiento.

"Yo esperaba que él se defienda, ¡pero nada! Es un idiota, un inservible y un maricón… Yo no era así…", decía muy dolido un padre de un joven. Cuán duros y crueles podemos llegar a ser ante un individuo al que intentamos formar y guiar en el camino de la vida.

Entonces, amén de que ese joven podría llegar a estar siendo víctima de un ciberacoso, debe soportar también las expresiones despectivas de su padre, las cuales no hacen sino generar más culpa y remordimiento.

La propuesta global en toda esta problemática es la de ayudarlos a expresarse libre y naturalmente, sin prejuicios, sin críticas ni observaciones sobre lo que no logró hacer, decir, reaccionar.

Sería favorecer la acción conjunta con el grupo de pares, estimulando a repensar sobre el maltrato y la necesidad de descarga sobre alguien que no puede confrontar.

Deberíamos focalizarlos en tareas y emprendimientos más fruc-

tíferos, en lugar de que busquen divertimentos humanos pasajeros, que a nada conducen.

Antes que atenerse a las consecuencias que un determinado hecho produjo, se debería pensar en su origen. La violencia, en todas sus formas, es una puesta en acción del malestar existente. Sólo hay que saber percibirlo y escucharlo a tiempo.

En el próximo capítulo nos abocaremos a plantear alternativas y posibles estrategias de abordaje, en aras de alcanzar un trabajo mancomunado para que los chicos y los jóvenes incorporen y vivencien la importancia de la educación en valores, la confianza y el compromiso.

ACTIVIDADES

En esta unidad focalizamos en el concepto de maltrato y hostigamiento, así como en la importancia de rescatar aquellos valores de vida esenciales para una convivencia legítima. Podemos dividirlo en los siguientes items: 1) broma, maltrato y actos de violencia: sus participantes, y 2) *bullying* y *cyberbullying*: ¿por qué no termina siendo una broma más?

1. Juego teatral

El objetivo fundamental consiste en abordar la temática de forma lúdica, vivenciando los diferentes roles adjudicados, haciendo copartícipe a todo el grupo.

Actividad

Separándolos en subgrupos, o bien eligiendo un subgrupo de toda la clase, se les dará una consigna y el encuadre de la actividad a desarrollar. La temática podrá ser en referencia a molestar a un chico o chica en reiteradas oportunidades, asignándole a cada uno un rol diferente ante esa escena.

Los personajes que deben estar presente son: el agresor u hostigador, el agredido o víctima, los observadores positivos y los negativos.

Una vez distribuidos los roles dentro del subgrupo –rol que cada uno debe representar aunque no fuese la actitud que en la realidad llevaría a cabo–, pensarán una trama que tenga un principio, un desarrollo y un final. El tiempo de duración no debe exceder los cinco minutos.

Posteriormente, se pedirá al resto de la clase que participe con determinadas consignas:

- ¿Quién consideran que es el mayor responsable del hecho?
- ¿A quién reprenderían más?
- Si hubiese estado en el lugar del agredido, ¿qué hubiese hecho en su lugar?
- Si hubiese estado en el lugar del observador, ¿qué hubiera hecho en su lugar?

Luego se abrirá el debate sobre la presentación realizada.

Conclusiones: cómo es vivido el acto de violencia en los diferentes actores, la importancia de vivenciar este modo de vínculo como algo que no favorece el crecimiento, la cohesión y el desarrollo tanto individual como grupal.

2. Proyección de cortos

A continuación acerco algunos links donde pueden hallarse diferentes videos cortos para trabajar lo que es principalmente *cyberbullying*. La idea podría ser preparar inicialmente el tema, proyectar el video y posteriormente debatir.

Videos en You Tube

Cyberbullying relatado por um adolescente: *http://www.youtube.com/watch?v=Tzz0w-maPlA&NR=1*

"No lo digas", que muestra cómo afectan las palabras dichas por internet: *http://www.youtube.com/watch?v=8JReYOtB8kM&feature=related*

Cuando uno coloca una foto en internet: *http://www.youtube.com/watch?v=fLl_jjLVRZk&feature=related*

Cyberbullying en una chica adolescente: *http://www.youtube.com/watch?v=klhRLBgk-uo&feature=related*

Subiendo una foto en internet: *http://www.youtube.com/watch?v=2CVNB6EBshY*

3. Material para prevención en el uso de internet

http://www.stopcyberbullying.org/how_it_works/index.html (en inglés).

http://www.segu-kids.org/menores/menores-consejos.html

5. INTERVENCIONES EN EL ÁMBITO ESCOLAR

1. La integración y la educación en valores como alternativas para la búsqueda de soluciones efectivas

En las páginas anteriores hemos estado precisando diversos modos conductuales que adoptan los participantes de una determinada situación cuando se presentan escenarios complejos dentro del ámbito educativo, en los que subyace lo que se denomina "conflicto". Si bien hay una mayoría de investigadores que han logrado consenso sobre cómo definir el conflicto, primeramente debe indicarse que no siempre éste representa un enfrentamiento o conducta violenta, así como tampoco implica necesariamente una connotación negativa.

Por el contrario, hay que afirmar que el conflicto conduce a una nueva oportunidad, a una invitación al cambio. Más que un obstáculo, es una oportunidad "para profundizar el desarrollo de las habilidades sociales y lograr mejores relaciones interpersonales y/o intergrupales" (Ministerio de Educación, 2004).

Podríamos pensar el conflicto, entonces, básicamente como la presencia de una situación de tensión que, de alguna u otra forma, exige adoptar una determinada conducta resolutiva.

Ante un conflicto, uno puede tener diversas opciones a adoptar:

a) Bien puede llegar a negarlo, evitarlo, desmentirlo y, de esta manera, seguir su camino como si "nada estuviese ocurriendo".
b) Incrementar su intensidad por medio de la confrontación verbal y/o física, imponiendo sus propias ideas o posturas por so-

bre las del otro. Esta confrontación negativa puede incluso ser fortalecida con evocaciones del pasado, las cuales han dejado un resto insatisfecho y doloroso.

c) Introducirse y enfrentar el conflicto de manera positiva, sobreponiéndose al dolor, los temores y las ansiedades, con el solo objeto de esclarecer y alcanzar un acuerdo con la otra parte.

2. Negociación y mediación

Siguiendo esta línea de pensamiento, deberíamos incluir aquí uno de los términos que promueven una posible conducta resolutiva. El término "negociación" es un vocablo controvertido para el área vincular, pues muchos han manifestado sus objeciones ya que pertenece a otra área de trabajo, comercial, y no estrictamente social.

Aun así, dicha "dificultad terminológica" no deja de ser un mero problema lingüístico. En verdad la negociación, sea con ésta u otra expresión idiomática, resulta ser indispensable a la hora de buscar acuerdos entre las partes implicadas en un conflicto.

La negociación legítima exige un renunciamiento pues ambas partes deben "bajar un escalón" y "resignar" –aunque no sea éste el mejor término– su postura enquistada en justificativos subjetivos, tendiendo a abrirse en diálogo y aceptando que puede haber "más de una verdad". Dicha actitud lleva implicada la escucha y apertura, fomentar el *feedback* (ida y vuelta comunicacional) y el compromiso entre las partes implicadas. No es una actitud sencilla de asumir; sabiendo que el protagonista principal es el propio ego, la prioridad es la de uno por sobre los demás, puesto que –vaya a saber por qué– uno no debería perder el honor, el poder y la autoridad ante el otro en cuestión.

Entendemos por "negociación" un proceso que tiende a la resolución de conflictos buscando un acuerdo que satisfaga a ambas partes.

Suele decirse que en una negociación no hay ganadores ni perdedores definidos pues ambos ganan y pierden al mismo tiempo. ¿Cuál sería el punto medio? Lo que uno priorizaría obtener o mantener por sobre todas las demás cosas.

Una escena cotidiana se observa cuando el conflicto se plantea a partir de percepciones diferentes sobre una misma situación vincular. ¿Cómo sería ello?

Una de las escenas clásicas es, por ejemplo, cuando ante un hecho cotidiano entre alumnos aparece la expresión de la frase: "*El/ella em-*

pezó primero". Las situaciones de convivencia cotidianas son favorecedoras de disparidad de conductas y criterios. *"Yo estaba sentado ahí", "Yo no hice nada, él me está molestando", "No me deja usar la compu y yo le digo que me deje probar a mí también"*, y tantísimas otras frases que periódicamente escuchamos de "nuestros pequeños".

Los eternos interrogantes que siempre surgen ante ellos son: *¿fue ella?, ¿fue él?, ¿fueron ambos?, ¿qué hago?*

Si son "los de siempre", nuestra reacción será influida por determinados estereotipos; si es esporádica, dependerá del hecho acontecido, de quiénes se trate, de la gravedad del hecho y de cuánta insistencia tengan ellos en que uno "les resuelva" el problema.

¿Cuántas veces las "denuncias" de los alumnos no son más que meras conductas rutinarias que implican simplemente "decirle al docente algo de lo ocurrido"?

La mediación, por su parte, sería un modo de intervención tendiente a adoptar una conducta resolutiva, por medio de la cual se fomenta el acuerdo entre las partes implicadas.

La intervención de un tercero dentro del conflicto posibilita adoptar una postura neutral, favoreciendo el hecho de que puedan escucharse mutuamente y, de ser posible, a aceptar las diferencias de criterios.

Vale aclarar que el rol de mediador no conlleva el ir y hablar "en representación de", sino por sobre todo de proveer las herramientas necesarias para buscar y alcanzar un determinado acuerdo.

Una vez un paciente evocaba el recuerdo relacionado con el inicio de su secundaria en una escuela pública. Refería con asombro cómo había llegado a resolverse un conflicto complejo que se le había suscitado con sus pares. Decía que desde el inicio de las clases, un subgrupo había comenzado a burlarlo sobre determinados rasgos que poseía. Esta conducta no había sido sólo por medio de palabras sino incluso con la utilización de caricaturas. La situación lo había puesto en un lugar de indefensión y suma incomodidad.

Un día atinó a comentárselo al preceptor de la división quien, muy criteriosamente, le propuso que fuera él mismo quien dijera al grupo que todos estos insultos lo molestaban. Y así fue. En el comienzo de la clase, y antes de que ingresara la profesora, el preceptor pidió a todo el grupo ser escuchado, ya que este muchacho tenía algo para decirles. Entre el pudor y el miedo –comentaba este paciente– y con voz fuerte aunque temblorosa, dijo: "*¡Me molesta que me estén burlando así!*".

El grupo no dijo nada. Cuenta que, a partir de entonces, no lo volvieron a molestar más. ¿Qué hizo el preceptor? No fue a hablar con todo el grupo sino que, en cambio, le brindó las herramientas y la oportunidad para que fuera él mismo quien lo dijera ante el grupo todo, fortaleciéndolo y brindándole un lugar de seguridad y convicción.

Sara Rozenblum de Horowitz (1998) señala al respecto que “la mediación educativa nos abre la posibilidad de resolver nuestras diferencias, incorporando soluciones basadas en criterios justos y no en caprichos o arbitrariedades; ayuda a reflexionar antes de la acción”. Agrega que la búsqueda deberá estar focalizada en incorporar habilidades, desarrollar capacidades, tomar en consideración las diferentes posturas del conflicto, tendiendo a erradicar la competencia y la violencia. Todo ello favorecería mejorar el clima y la seguridad escolar.

El conflicto, desde un punto de vista, es visto como una oportunidad para el crecimiento y el desarrollo de las partes involucradas en dos dimensiones: la revalorización propia (con la capacidad de afrontar las dificultades comprometiéndose con sus actos) y el reconocimiento del otro (expresando preocupación y consideración por los otros diferentes a uno mismo) (Buch, citado en Ministerio de Educación, 2004).

3. Integración

La integración es otra de las aristas fundamentales que forman parte del proceso de socialización. Implica una serie de factores que pueden tanto favorecer como obstaculizar el proceso.

Para que la integración pueda resultar ser efectiva, debe existir entre sus miembros intencionalidad, buena predisposición, necesidad de estar con los otros, respeto y aceptación en las diferencias, constancia y, evidentemente, objetivos en común.

En la integración hay un saber compartido y una apertura al saber del otro.

> En todo grupo cada uno de sus integrantes posee una representación interna –una imagen personal y subjetiva– del resto de los participantes y de sus propias relaciones con ellos, de las relaciones de éstos entre sí, y de todos con los objetivos. (Romero, 1995)

Esto explicaría el porqué de las situaciones de conflicto, la diversidad de criterios y conductas que los propios integrantes adoptan, no sin considerar también las variables externas al propio grupo, esto es, las variables que pertenecen a las áreas sociocultural y familiar, entre otras.

Específicamente hablando, un grupo de aprendizaje refiere a personas que interactúan en un tiempo y espacio común, para lograr alcanzar determinados aprendizajes a través de su participación en el grupo. Son buscados por medio de la interacción entre sus miembros (Souto, 2000).

Entonces, la apertura y la intencionalidad mancomunada posibilitan la integración y la cohesión dentro del grupo de pares.

En verdad, hay mucho escrito sobre las particularidades de la dinámica de grupos. No es la idea aquí detenernos en la innumerable cantidad de conceptos que incluyen "lo grupal", pues esto conllevaría una cantidad de situaciones que traspasarían los objetivos del presente libro. La propuesta es más bien señalar la importancia que adquiere poder entender y abordar adecuadamente los conflictos subyacentes que surgen en toda dinámica escolar. Poder conocer y entender "lo grupal" colaboraría en buena forma para que el nivel de intervención sea más efectivo.

En un taller de capacitación que coordinaba se venían desplegando distintas vicisitudes que pueden darse en materia de integración/exclusión de los chicos y su grupo de pares. En un momento dado surgió un ejemplo: ¿qué haría si veo que uno de los alumnos siempre permanece dentro del aula en los momentos de recreo?

Interesantes han sido las respuestas que fueron surgiendo: *"Me acercaría y le insistiría que salga", "No lo dejaría* [quedarse] *porque todos deben salir", "Le insistiría hasta convencerlo", "No me haría problema porque una vez me pasó eso y era porque era lento para copiar y se quedaba terminando lo de la clase anterior"*.

Lo curioso fue que sólo unos pocos llegaron a preguntarse por qué no quería salir. Bien podría estar adoptando esa conducta por no tener buen vínculo con sus pares. Algo "pasaría" por su cabeza.

Entonces, ¿por qué no acercarse e indagar qué cosas le están sucediendo o bien cuáles podrían ser otros motivos de su ensimismamiento?

> Aceptar a los niños con su diversidad es el punto de mayor valor. (Tonucci, 1996)

Éste es uno de los enunciados clave para abordar las diversas problemáticas que se van planteando a diario en la convivencia escolar.

4. Necesidades dentro del vínculo interpersonal

En diferentes ámbitos educacionales y empresariales suelen describirse diferentes tipos de necesidades que están implícitas dentro del vínculo interpersonal. Algunos de ellos son los siguientes:

1) La *necesidad de alteridad*. Implica abrirse a la diferencia, tener la capacidad de enriquecerse, sorprenderse, de hacerse preguntas y de cambiar. Es quien puede escuchar y comprender. La situación de encierro en sí mismo, el dogmatismo en el pensamiento, las actitudes discriminatorias, son generadores de malestar del encierro.
2) La *necesidad de ser reconocido*. El ser humano no se basta a sí mismo para construir su identidad. La autoestima, la valoración de sí, están pendientes del reconocimiento del otro. La construcción de la estima de sí incluye la presencia de la estima que el otro nos otorga. La subestimación, el anonimato, la descalificación, la marginación, la falta de reconocimiento de los logros, la falta de estímulos, son fuentes principales de malestar que desmejoran el ámbito.
3) La *necesidad de dar a otros*. En verdad no basta sólo con recibir. Existiría una necesidad de dar al otro. Ofrecer oportunidades de cuidado de otros es lo que conduce al establecimiento de un vínculo legítimo.
4) La *necesidad de saber, de ser activos y de crear*. Uno necesita ser activo, tener espacio para la iniciativa, márgenes de decisión propia y de innovación. En una escuela donde reina la pasividad no se facilita la construcción de un clima educativo. Por el contrario, se promueve la rutina de sentir siempre aburrimiento y, paralelamente, se genera un clima que puede favorecer todo tipo de conducta violenta y disruptiva.
5) La *necesidad de expresarse y participar socialmente*. Si el niño se aburre en la escuela y es discriminado, silenciado, vive solitariamente, seguramente se le podrá pronosticar el camino al fracaso. Que pueda expresarse y adoptar un rol activo son actitudes

que favorecen mayor riqueza tanto para el grupo como para él mismo. Si desviamos la mirada, estamos repitiendo esquemas sociales que dejan de lado al niño.

6) La *necesidad de reconocimiento por los logros*. Como veníamos diciendo, comúnmente suelen predominar frases y expresiones punitivas ante el incumplimiento y el error, pero pocas veces en favor de lo que sí se ha alcanzado.

Todos necesitamos ser reconocidos en algo, en un espacio y en un tiempo delimitado.

> En un lugar donde la gente se sienta reconocida es difícil que haya un clima de violencia… Si en una escuela el que se equivoca es ridiculizado, habrá malestar. (Onetto, 2004)

Extrañamente la gran tendencia del ser humano está predominantemente focalizada en señalar al otro “lo que falta” en lugar de “lo que hay/tiene”, y este modo particular de evaluación, de alguna u otra manera, termina invadiendo todos los ámbitos de la vida.

Es así como puede visualizarse en algunas empresas u organizaciones la predominancia del llamado de atención a sus empleados sobre todo por lo que no se ha llegado a cumplir y, en mucho menor grado, por los logros y las satisfacciones.

Dentro de la comunidad educativa, los “alumnos problema” recibirían predominantemente un mar de frases descalificadoras y condenatorias, resaltando una y otra vez que ellos “no pueden, no les da la cabeza”, que “son seres conflictivos”, que “no tendrán posibilidad de cambio alguno” porque sencillamente “son así”.

Lo que suele quedar “en el olvido” o en un segundo plano es todo lo que verdaderamente sí pueden desplegar y construir: ser proactivos e inquietos en la búsqueda y la construcción del saber. Éstos son aspectos a los que pocas veces se adjudica su adecuado valor.

En una capacitación docente donde se encontraban reflexionando maestros, coordinadores y tutores de diferentes establecimientos educativos, surgió la pregunta sobre cómo en el pensamiento de todo docente podían seguir prevaleciendo estereotipos.

En ese momento se estaba hablando sobre los posibles modos de abordaje con los “chicos problema” y la indisciplina, entre otras conductas expuestas. Se estaba señalando que muchas veces más que gritar, sancionar y reiterar conductas que ni siquiera conmueven al

chico, resulta más positivo “cambiar la polaridad”. Es decir, en lugar de destacar siempre lo que no hacen bien, tender a resaltar ante la mirada de los demás aquellas habilidades que sí pueden demostrar y llevar a cabo de manera efectiva. Sólo resta trabajar sobre ello y redescubrirlas, quitando así carátulas y preconceptos rígidos.

La inquietud que surgió entre algunos docentes fue acerca de cómo iban a resaltar lo bueno en aquel o aquellos alumnos de mala conducta y de falta absoluta de respeto. Decían: *“¿Acaso dándoles una tarea de secretario ellos van a cambiar su actitud? Además, ¿serían merecedores de semejante premio?”*.

Claro, ésta era una lectura posible de lo que llevaba implícito “cambiar la polaridad” del alumno “problema”. Sin embargo, en verdad la propuesta no trata solamente de adjudicarles tareas de “liderazgo y responsabilidad” de modo de distinguirlos dentro del grupo. Más aún, la idea es que tengan la capacidad de descubrir las habilidades, virtudes y potencialidades –que todo ser humano tiene– y que las mismas puedan ser favorecidas dentro de la mirada del contexto grupal.

Todo ello responde a una idea clave: cuando una de las partes del todo se modifica, influye en todas las partes intervinientes. De igual modo, mover un lugar negativo promovería la reacomodación general de todo el grupo.

5. La educación en valores

¿A qué nos estamos refiriendo con el concepto de “educar en valores”? La primera diferencia que podríamos establecer es la decisión entre “consolidarse” como individuo o ser simplemente un “consumidor anónimo”. Esto es, tender a ser alguien auténtico, comprometido con la vida, a diferencia de ser alguien que responde exclusivamente a los estímulos que se le van presentando y es llevado cual hoja al viento.

Seguramente esta idea puede resultar extremista y, hasta cierto punto, absurda.

Entiéndase que esta formulación tiende principalmente a describir de manera global cuánto uno se deja o permite influenciar por el entorno y la diversidad de objetos de consumo y cuánto prevalece la construcción de su propio deseo en la vida.

Algo más. En esta sociedad tan particular en la cual vivimos,

donde "todo vale" y todo lo que se quiera "es posible", donde el más astuto, sea cual fuere su estrategia, es el que verdaderamente triunfa, resulta compleja la transmisión de valores.

Hay mucho escrito acerca de la importancia de los valores que rigen la vida, asociados a los conceptos de ética y moral.

¿Acaso la educación en valores es algo que ha surgido en esta era? Por cierto que no. Desde tiempos lejanos, diferentes textos originarios, pensadores y escritores de todas las épocas, han ido proponiendo un abanico de lecturas referente al modelo ideal del hombre y su "ser en el mundo".

Los valores universales versan sobre modos conductuales que tienden a favorecer la convivencia entre los seres vivos y están sostenidos en principios éticos fundamentales. Todo tipo de dominio, aprovechamiento de la debilidad del otro, así como la adopción de conductas meramente autocomplacientes, alejan al ser humano de toda posibilidad de interacción y crecimiento. También el mal uso de la palabra puede conducir al alejamiento de los valores y la dignidad humana.

Hablar mal de otro es un alimento al propio ego, ya que "tener la primicia" sobre un determinado acontecimiento y divulgarlo entre varios enaltecería el prestigio y atraería el interés de aquellos que se encuentran escuchando detenidamente.

Asimismo, cuando uno habla críticamente sobre otro –y no con preocupación sino como pasatiempo– logra incluso evitar exponer las propias dificultades y huecos de su vida.

Hacer daño con el chisme es uno de los más frecuentes motivos de disputas y distanciamientos.

¿Por qué no hacerlo? ¿Qué tiene de malo? Pues porque el daño es mucho mayor y se disipa con mayor facilidad, lo cual lo acrecienta significativamente.

Dentro del ámbito escolar podemos visualizar constantemente la vigencia de dicha conducta. Es más, el *bullying* y el *cyberbullying* se encuentran íntimamente vinculados con esta conducta verbal.

Hablar mal de otro, sea como chisme o bien promoviendo difamación y maltrato, suele ser moneda corriente dentro del vínculo entre pares e incluso de alumnos para con los docentes, tema por demás complejo y que merecería un capítulo aparte.

En más de una oportunidad hemos escuchado a docentes que se quejaban de haber sido víctimas de maltrato verbal de modo presencial o a través de publicaciones dentro de un blog o de Facebook.

Todo ello coloca al docente en una situación en vilo e indefensión, llevándolo a preguntarse cómo reestablecer el orden y el respeto merecidos.

Es frecuente descubrir cómo muchas veces son los mismos padres los que “legalizan” la habladuría con respecto a los maestros de sus hijos. Cuestionamientos de la autoridad, desprecio sobre las decisiones y las actitudes que hayan adoptado con respecto a su hijo, pactos familiares en detrimento del cumplimiento de una norma escolar, son algunas de las contrariedades que debemos afrontar y que resquebrajan el vínculo familia-escuela.

Podríamos citar otras fuentes y a muy diversos pensadores que han ido proponiendo la centralidad en la transmisión de valores y el ideal del hombre, resaltando siempre los conceptos de sensibilidad y humildad.

Ahora bien, estando hoy en el tercer milenio, ¿cómo podríamos pensar “educar en valores” sabiendo, además, que la inmediatez y el “todo vale” son pilares en estos tiempos?

Si debiéramos hablar de respeto y justicia, ¿qué argumentos utilizaríamos? ¿Sobre qué hechos históricos nos basaríamos y con cuáles fundamentos podríamos sostenerlos, aun sobreponiéndonos a lo que es nuestra actualidad, en la que los términos *impunidad*, *corrupción* y *egocentrismo* son moneda corriente?

Según el refrán, se podría adoptar su banal enunciado: “Haz lo que yo digo, no lo que yo hago”. Sin embargo, éste es un refrán altamente discutible ya que cualquiera podría decir: ¿por qué debería realizar algo que quien me lo pide u ordena no cumple?

¿Cuál sería su manifestación en la dinámica escolar?

Supongamos que dentro del aula se pregonara y exaltara “tener respeto”, “escuchar al otro sin interrumpir”, “respetar las normas”, etc., mientras comprobamos que el mismo docente es quien las transgrede gratuitamente, por ejemplo, ironizando, interrumpiendo y descalificando al que habla o “está molestando”, así como quizá también llegando tarde cuando comenzó la hora o bien yéndose “un minuto” de la clase por un trámite burocrático escolar, etcétera.

Con justa razón los alumnos podrían llegar a decir algo así como: “*¿De qué me estás hablando? Hablamos de valores y principios éticos. ¿Y vos?*”.

Entonces, volviendo a “educación en valores” podría preguntarse: ¿por qué debería ser honesto, humilde, solidario, respetuoso de las normas, fiel al otro, etc.? Si respondiéramos simplemente: “Porque

sí", o bien "Porque así está escrito", "Así me educaron", probablemente carecería de efecto y vigencia, siendo ampliamente peyorizado y rechazado.

Tener la capacidad de transmitir el porqué de los valores es algo que requiere de un proceso de construcción, no únicamente de una transmisión de ideales a modo de sermón. Asimismo, y fundamentalmente, nos exige coherencia y consistencia entre nuestros actos y lo que legítimamente deseamos transmitir.

Desde un punto de vista, podríamos sugerir la construcción de este desafiante camino, siguiendo estos criterios:

1) Tener en consideración mi propia postura ideológica, mi historia y forma de vida, mis creencias y anhelos. El hecho de tener un legítimo registro de lo que busco, pienso, siento y deseo llevar a cabo posibilita un mejor ajuste a lo que puedo y quiero promover en los otros. Sumado a todo ello, es de fundamental importancia poder registrar los propios actos y actitudes que adopto a diario para con ellos.
2) Conocer el contexto escolar en el cual me desempeño. Cuáles son sus postulados ideológicos ideales y reales (me refiero aquí a los que verdaderamente se llegan a cumplir). Cuánto consenso/disenso habrá ante determinada decisión a adoptarse tanto dentro del plantel profesional como en lo que respecta a las familias que lo integran.
3) El contexto sociocultural y económico de los chicos y sus respectivas familias. De dónde proceden, cuáles son los pilares que sostienen su cultura y su dinámica intrafamiliar. Cuánto pueden y están dispuestos a acceder a una apertura de mentes en pos de alcanzar acuerdos en común y cuánta resistencia opondrían ante todo ello. Cuenta aquí lo que los padres sostienen y llevan a cabo en referencia a una postura de vida (trabajar o acceder únicamente a los planes sociales, sostener el menosprecio y maltrato o respetar las decisiones de uno de los cónyuges, etcétera).
4) Conciliar con el grupo de alumnos una determinada metodología de abordaje a construir juntos. Es sumamente importante que los proyectos tengan el debido consenso y coparticipación grupal, a los fines de obtener mayor beneficio y éxito tanto en la planificación como en su desarrollo. Favorecer que los chicos sean copartícipes de las decisiones y la implementación

de actividades posibilita mayor eficacia en la intervención, favorece el activismo y el compromiso por parte de todos.

5) El trabajo con los adultos, tanto dentro del ámbito escolar junto al plantel docente y directivo, como con las respectivas familias de los chicos aumenta el espectro a abarcar y brinda mayor soporte a la hora de llevar a cabo una determinada estrategia resolutiva.
6) La importancia de reconsiderar conceptualmente los términos “éxito” y “fracaso” dentro de una evaluación de la tarea. No necesariamente el fracaso debe conceptuarse evaluando sólo el resultado con respecto a la meta. De la misma manera, el éxito no se mide estrictamente por lo grandioso alcanzado, sino sobre todo por no haber fracasado por completo.

> No se aprende por ensayo y error, sino por confianza en el otro. Se aprende porque uno cree en la palabra del otro. (Bleichmar, 2010)

Creer en el otro, tener confianza, saber compartir, poder pensar juntos en voz alta, aceptar las diferencias en aras de un objetivo claro, son algunos de los aspectos fundamentales que hacen a la construcción de un código de convivencia legítimo.

¿Cómo le creo? Probablemente al ver que lo que yo digo y brindo es bien recibido, obteniendo respuestas acordes a lo que haya manifestado. Cuando la palabra se compatibiliza con la acción, cuando se visualiza que las intenciones son honestas y congruentes con la realidad que se ha manifestado.

¿Cómo obtengo confianza? Cuando todas esas manifestaciones verbales, actitudinales, conductuales, perduran en el tiempo y son expresadas con legítima sinceridad.

Saber compartir no es algo que se aprende leyendo o escuchando algún relato agradable con una moraleja. Compartir implica ganar y perder al mismo tiempo. Cuando comparto con otro, algo de mí se desprende. A cambio de ello, puedo recibir del otro algo que puede favorecerme y suplir esa pérdida. Compartir implica, además, renunciar al egocentrismo banal y a la creencia ficticia de ser “alguien superior”, ya que, al acaparar todo para mí, todo ello me conduce a la soledad y a verme reflejado en un espejo roto.

¿Cuándo uno siente que puede pensar en voz alta? Cuando se tiene conocimiento de que no habrá malas intenciones, críticas vacías

ni argumentos que sostengan algo oculto por parte del otro. Al pensar en voz alta uno puede llegar a equivocarse, reconocerlo y volver atrás. Es poder escucharse sin sentirse dolido por la respuesta que reciba. Es sentirse escuchado y contenido sin malas intenciones ni sed de venganza o rencor.

Cuando hablamos de "aceptar" las diferencias –que no es igual que "tolerar" las diferencias–, está sugiriéndose adoptar una actitud amplia sobre las diferencias. La tolerancia ante el diferente conlleva suma altivez, al mismo tiempo que deja manifestada la presencia de subestimación y desprecio ante el otro.

Aceptar las diferencias de razas, pertenencia étnica, ideológica o cultural, así como sobre determinados rasgos de personalidad que quizá no son de propio agrado, implica considerar que uno tampoco está ligado a la perfección. Supone reconocer que uno no debe tender a cambiar al otro, sino que, muy por el contrario, debe poder resaltar aquellos rasgos más valioso que hay en cada ser, independientemente de la propia subjetividad.

¿Por qué "educación en valores"? Todos estos items citados anteriormente conforman una especie de entretejido que evidentemente favorece el adecuado establecimiento de los vínculos interpersonales.

Los valores y los principios éticos van siendo transmitidos y consolidados desde temprana edad tanto en el marco familiar como sociocultural con el correr de los años, sumados a las experiencias y las vivencias que se van atravesando en el curso de la vida.

Desde el ámbito educativo, los valores que conforman y construyen códigos de convivencia se van estableciendo y consolidando con el proceso de aprendizaje, con el desarrollo evolutivo del niño y fundamentalmente con el grado de interacción e integración del niño para con su entorno.

Es impensable la construcción del aprendizaje y el proceso de sociabilización sin esos valores que atañen al ser en sociedad.

No poder discernir entre lo propio y lo ajeno, entre lo bueno y lo malo, entre el egocentrismo y la solidaridad, así como en los diferentes planteos que conllevan al respeto por las diferencias, impide toda suerte de adaptabilidad al medio y a la esencia de la vida misma.

¿Por qué no podría "tomar de punto" a uno de mis compañeros de clase? ¿Qué tiene de malo? Además, a él no le molesta.

Los argumentos que se podrían dar a un alumno que planteara un cuestionamiento como el anterior deben apoyarse en los conceptos de derechos, libertades y aceptación de las diferencias.

Los siguientes interrogantes conducen a hallar respuestas más sólidas y ajustadas a la realidad.

Podríamos plantear diferentes momentos en la lectura de un determinado acontecimiento escolar. De modo arbitrario, los dividiremos en tres momentos:

1) El origen. ¿Qué lleva a que ese chico sea tomado de punto? ¿Quién o quiénes aprovechan esa situación para destacarse ante otros que miran, para descargar sus tensiones y para repetir esquemas que seguramente han sido extraídos de su propia historia de vida?
2) El desarrollo. ¿Cómo detengo semejante situación? ¿Qué les digo, cómo les digo, qué actitud adopto?, ¿qué consecuencia conduce dicha situación?
3) El aprendizaje. ¿Cuáles han sido los valores que fueron trastocados o transgredidos? ¿Qué y cómo tomamos esta escena como una situación de aprendizaje? ¿Qué actitudes adoptaré para que ello tienda a no repetirse?

La transmisión de valores comienza por medio de la propia actitud y conducta, antes que por medio de un mero sermón catedrático.

Para pensar una estrategia de abordaje, se debe diferenciar entre “hablar sobre valores” versus “hacerlos vivenciar los valores”.

El mejor aprendizaje no se produce cuando se demarcó la transgresión y se dictaminó el correspondiente castigo. El aprendizaje ocurre cuando prevalece lo vivencial, el compromiso grupal y las decisiones a adoptar en conjunto. Cuando sienten en el propio cuerpo la necesidad de hallar y construir canales de comunicación más fluidos, inmersos en compromiso y acción. Se logrará visualizar el cambio legítimo cuando veamos que ante un nuevo acontecimiento ese joven o adulto ha adoptado una actitud y una conducta diferentes.

En verdad, todos los valores que hemos ido enunciando se sostienen sobre un pilar fundamental: la humildad.

La humildad me posibilita ubicarme como ser humano, teniendo conocimiento de mis propias limitaciones, producto de mi historia de vida. Me invita reconocer a los otros como seres independientes, con

sus cualidades positivas y negativas, con su saber y sus habilidades, por los cuales puede haber diferentes modos de conducirse, pensar, sentir, compartir.

Por medio de la humildad se enlazará el concepto de “respeto y aceptación de las diferencias”, así como por la solidaridad, la sensibilidad, la fidelidad y la libertad.

Bien vale citar a Silvia Bleichmar cuando dice:

> Si la norma es arbitraria, está definida por la autoridad. En cambio, si la norma es necesaria, está definida por una legislación que pone el centro en el derecho o en la obligación colectivos, “te obligo a ti tanto como a mí”.

Sólo la coherencia entre nuestros enunciados y nuestros actos puede llegar a favorecer la transmisión y la incorporación de valores que dignifiquen al ser humano pleno.

ACTIVIDADES

Para el desarrollo de los items de este capítulo se puede recurrir a numerosas herramientas que posibiliten poner en un nivel concreto lo abstracto de las ideas. Evidentemente contará la edad cronológica, las diversas dinámicas grupales mayormente implementadas, el tipo de respuestas que fueron prevaleciendo ante diferentes estímulos presentados y el grado de profundidad que deseamos abordar.

Si es por medio de la utilización de videos, los films *Los coristas* (Francia, Christophe Barratier, 2004), *Escritores de la libertad* (Estados Unidos, Richard LaGravenese, 2007) y el ya mencionado *Entre los muros*, entre otros, pueden ser favorables para poner en relieve los pilares de autoridad, multiculturalidad, vínculos y maltrato.

En cada uno de estos films se pueden hacer recortes tomando escenas que puedan llevar a una discusión grupal para que los alumnos analicen, reflexionen y propongan soluciones alternativas. En ellas hay muchos valores y códigos de convivencia en juego, tanto desde los chicos como desde el mundo de los adultos.

También los films *Juno* (Canadá-Estados Unidos, Jason Reitman, 2007) y *A los trece* (Estados Unidos, Catherine Herdwickle, 2004) ponen en relieve las conflictivas actuales en materia de los comienzos de la adolescencia, la familia y los vínculos interpersona-

les. Cómo reaccionan los adultos, qué buscan, cómo se enfrentan o se enlazan con la autoridad y la norma, son algunos de los muchos ejes que los films proponen.

Las dramatizaciones son otra de las herramientas utilizadas, como mencionábamos en capítulos anteriores. La dramatización tiene la particularidad que uno puede “jugar” activamente con situaciones complejas. Acerca a los alumnos a la problemática concreta desde sus propias edades, los moldea y se adecuan a sus propios criterios y estilos, revelando funcionamientos grupales propios de ese grupo.

Puede utilizarse algún texto prefijado e incluso hacerlo estilo “teatro leído”, o bien proponerles un tema y que ellos sean quienes distribuyan roles y los argumentos que utilizarán.

En la técnica de dramatización muchas veces suele ser útil la “rotación de personajes”. Es decir, si bien los que están actuando pueden llegar a ser tres o cuatro, luego se puede proponer a otros que continúen la escena ocupando el lugar de su antecesor. La rotación posibilita mayor dinamismo y mayor riqueza en cuanto a posturas y argumentos a exponer.

Por supuesto, las historietas y las láminas con algunas imágenes sugestivas también contribuyen a la libre expresión y asociación de ideas.

De igual modo, crear un set de preguntas disparadoras o ejemplos caseros sobre sucederes cotidianos también posibilita que ellos puedan recrear, desde la fantasía y desde la razón, preguntas y respuestas que hacen a una posición activa y comprometida.

Como se verá, son muchas las opciones que existen en materia de establecer dinámicas grupales. Sólo se requiere plasticidad, creatividad y apertura. El resto lo harán los propios alumnos.

EPÍLOGO

He hecho hasta aquí todo un modesto recorrido temático, proponiendo pensar juntos todo lo referido al acontecer escolar.

En particular, juntos intentamos desplegar las diferentes partes que conforman los vínculos interpersonales dentro del ámbito de la escuela.

Tendimos a construir conceptos, analizar escenarios comunes, plantear interrogantes, muchos de los cuales debieron quedar en una mera enunciación dialéctica.

Cuando uno relee lo transitado se pregunta: ¿por qué este determinado recorte realizado? ¡Cuántas cosas han quedado fuera de este esquema compartido!

El diálogo imaginario que se establece entre el autor y los lectores conlleva a un sinfín de cuestionamientos, aciertos y desaciertos.

Deja un sabor a poco en muy precisos momentos, así como quizá una suerte de redundancia en otros tantos.

Deja interrogantes en uno mismo: ¿se habrá logrado interpretar el contenido? ¿Habrán podido captar el sentido hermenéutico de las propuestas?

También surge la inquietud: si volviera a escribirlo, ¿escribiría lo mismo?

Las ideas fluyen, el interlineado de la mente permite hacer converger lecturas, interrogantes, experiencias y anhelos.

Por supuesto, hay mucho camino por delante para seguir recorriendo y, por sobre todo, construyendo.

Ahora, estimado lector, quedará en usted continuar este camino cuyas huellas, con modestia, he intentado demarcar huellas, en aras de favorecer una pregunta, una búsqueda en el camino de la vida.

Como señala Elie Wiesel (1980): “Enseñar es transformarse en mensajero”. El desafío está planteado. Sólo resta caminar…

BIBLIOGRAFÍA

Aguinis, M. (1995), *Elogio de la culpa*, Buenos Aires, Planeta.

– (2003), *Las redes del odio*, Buenos Aires, Planeta.

Antunes, C. (2009), *Profesor buenito = alumno difícil. La cuestión de la indisciplina en el aula*, Buenos Aires, sb.

Avilez Martínez, J. (2003), *Intimidación y maltrato entre el alumnado*, Valladolid, stee-eilas.

Baeza, S. (2000), "El rol de la familia en la educación", *Psicología y Psicopedagogía. Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la usal*, año i, Nº 3, septiembre.

Bateson, G. (1980), *Interacción familiar*, Buenos Aires, Editorial Buenos Aires.

Bellak, L. (1996), *tat, cat y sat. Uso clínico*, México, Manual Moderno

Bion, W. (1972), *Experiencias en grupos*, Buenos Aires, Paidós.

Bleichmar, S. (2010), *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*, Buenos Aires, Noveduc.

Bürkli Ezcurra, G. (1992), "Psicología de la ira: repercusiones educativas como factor de cambio generacional en una sociedad violenta", en *Psicoanálisis y educación. Primer Encuentro Interdisciplinario*, Lima, Sociedad Peruana de Psicoanálisis.

Dolto, F. (1982), *La dificultad de vivir*, Madrid, Gedisa.

Fernández García, I. (1996), "Manifestaciones de la violencia en la escuela", *Educadores. Revista de renovación pedagógica*, Nº 180.

Filmus, D. (1989), *Enfrentando a la violencia en las escuelas: un informe de Argentina*, Buenos Aires, Programa Nacional de Mediación Escolar.

Foucault, M. (1989), *Vigilar y castigar*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
Frank de Verthelyi, R. (1989), *Temas en evaluación psicológica*, Buenos Aires, Lugar.
Freud, S. (1908), "El poeta y los sueños diurnos", *Obras completas*, Madrid, Biblioteca Nueva, t. ii.
– (1920), *Psicología de las masas y análisis del yo*, en *Obras completas*, Madrid, Biblioteca Nueva, t. i.
García Arzeno, M.E. (1993), *Nuevas aportaciones al psicodiagnóstico clínico*, Buenos Aires, Nueva Visión.
García Costoya, M. (2008), *El lugar de los adultos frente a los niños y jóvenes*, Buenos Aires, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación.
Isla, A. (2008), *La violencia y sus formas*, Buenos Aires, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación.
Kaës, R. (1989), *La institución y las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
Laing, R. (1971), *El cuestionamiento de la familia*, Buenos Aires, Paidós.
Laplanche, J. y J.-B. Pontalis (1996), *Diccionario de psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós.
Levín, E. (2006), "Aspectos transferenciales y contratransferenciales en los procesos diagnósticos. Una aproximación a su estudio", ficha, Departamento de Publicaciones de la Universidad de Buenos Aires.
Maladesky, F. (2004), *Diagnóstico en niños. Vínculos y prevención*, Buenos Aires, Lugar.
Meirieu, P. (2008), *Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza*, Buenos Aires, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación.
Ministerio de Educación (2004), "1: Marco general" y "2: Taller de discusión", Programa Nacional de Mediación Escolar.
Minuchin, S. y M. Nichols (1971), *La recuperación de la familia*, Buenos Aires, Paidós.
Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2007), *El lugar de los adultos frente a los niños y los jóvenes. Aportes para la construcción de la comunidad educativa*, Buenos Aires, Ministerio de Educación-Universidad Nacional de General San Martín.
Olweus, D. (2007), "Acoso escolar: hechos y medidas de intervención", *http://www.el-refugio.net/bullying/Olweus.pdf*.

ONETTO, F. (1994), *Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la violencia escolar*, Buenos Aires, CEP.
– (2004), *Climas educativos y pronósticos de violencia*, Buenos Aires, Noveduc.
POROT, M. (1977), *La familia y el niño*, Barcelona, Planeta.
PUIGGRÓS, A. (1998), *Volver a educar*, Buenos Aires, Paidós.
ROMERO, R. (1995), *Grupo: objeto y teoría*, Buenos Aires, Lugar.
ROZENBLUM DE HOROWITZ, S. (1998), *Mediación en la escuela*, Buenos Aires, Aique.
SAVATER, F. (1997), *El valor de educar*, Madrid, Ariel.
SOUTO, M. (2000), *Las formaciones grupales en la escuela*, Buenos Airse, Paidós.
TAMAR, F. (2005), "Maltrato entre escolares: estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar", *Psykhe*, vol. 14, Nº 1.
TONUCCI, F. (1996), *Con ojos de maestro*, Buenos Aires, Troquel.
VECCIA, T. (1998), *El método psicodiagnóstico y el ejercicio profesional del psicólogo*, Buenos Aires, Eudeba.
– (2002), *Diagnóstico de la personalidad: desarrollos actuales y estrategias combinadas*, Buenos Aires, Lugar.
– (2004), "Aplicación del TRO en una muestra de adolescentes escolarizados: una contribución al estudio de las diferencias en la percepción interpersonal y la capacidad narrativa", *Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria*, 4.
– (2006), ficha de cátedra de la materia Teoría y Técnicas de Exploración y Diagnóstico Psicológico II, Cátedra II, Departamento de Publicaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
– *et al*. (2008), "La percepción de la violencia entre pares en contextos escolares: un estudio cualitativo", *XV Anuario de la Facultad de Psicología*, Buenos Aires.
WIESEL, E. (1980), *Mensajeros de Dios*, Buenos Aires, Seminario Rabínico Latinoamericano.
WOLK, L. (2003), *Coaching. El arte de soplar brasas*, Buenos Aires, Gran Aldea.
ZALDÍVAR, F. *et al*. (2002), "Evaluación en adolescentes de actuaciones violentas y sentimientos y pensamientos de intolerancia hacia otros", *Análisis y modificación de la Conducta*, vol. 28, Nº 122.

